

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final

Maria da Estrela Ferreira Girão Pereira Pimentel

Coimbra, 2018

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Maria da Estrela Ferreira Girão Pereira Pimentel

Relatório Final

Relatório Final em Educação Pré-Escolar, na especialidade de Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente de júri: Professora Doutora Ana Coelho

Arguente: Professora Doutora Paula Neves

Orientadora: Professora Doutora Vera do Vale

Fevereiro, 2018

Agradecimentos

Muitas são as etapas pelas quais passamos ao longo da nossa vida, e todas elas contribuindo para o nosso crescimento. Este grau académico assume-se como mais uma etapa da minha vida, na qual várias pessoas deram o seu contributo, através de palavras de incentivo ou de partilha.

Aos meus pais com muitas saudades, por todos os valores que me transmitiram, os quais fizeram de mim aquilo que sou hoje. Ao meu marido pela paciência nos momentos mais difíceis, à minha filha por muitas vezes ter assumido o meu lugar nos meus momentos de ausência.

À Doutora Edite por todo o apoio, incentivo e por acreditar nas minhas capacidades, sem ela esta meta nunca seria alcançada. Às minhas colaboradoras pela ajuda que mesmo sem me terem por perto remaram o barco a bom porto.

A todos os docentes da Escola Superior de Educação de Coimbra pelos seus ensinamentos e muito em particular às Professoras Doutoras Vera do Vale e, Ana Coelho e à Professora Joana Chélinho pela partilha de saberes e conhecimentos na área da educação de infância, foram sem dúvida o meu grande suporte. Sem esquecer as educadoras cooperantes, que me acompanharam ao longo dos estágios e me proporcionaram situações de aprendizagem e ensinamentos da prática educativa que se tornaram tão especiais para a minha vida profissional. Ao grupo de crianças com quem contatei ao longo dos estágios, pois sem estes seres humanos, o meu percurso não faria sentido. À Doutora Manuela Carrito, e à Mestre Isabel Borges, pelos conselhos e partilhas de saberes, que me fizeram refletir durante a minha prática.

Às colegas de estágio, Vânia e Maria por todo o apoio amizade e companheirismo que foi uma constante ao longo de todo o percurso. Às minhas companheiras de guerra e amigas de qualquer hora, Vera, Cátia e Marília pela partilha de todos os seus conhecimentos, experiências pessoais, amizade e companheirismo. Existiu sempre uma grande capacidade de trabalho em equipa e

essa entajuda levou-nos a ultrapassar todos os momentos difíceis e alcançar resultados com êxito.

A todos, os meus sinceros agradecimentos!

Relatório Final

Resumo

Este relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Coimbra/ Instituto Politécnico de Coimbra, correspondendo a uma análise reflexiva das experiências e das práticas de ensino supervisionadas realizadas em contexto de Creche e Jardim de Infância.

O presente relatório divide-se em dois capítulos, no primeiro serão apresentadas as contextualizações dos itinerários formativos, começando por caracterizar as instituições, grupos e currículos, práticas das educadoras cooperantes, terminando com a descrição e análise reflexiva das experiências de estágio.

É através da reflexão que o educador compreende as necessidades mais intrínsecas de cada criança e apropriar a sua prática educativa. Permite ver as crianças como seres competentes que devem ser escutadas e respeitadas, para que cresçam inseridas num ambiente centrado nelas.

O segundo capítulo é referente à descrição e análise crítica reflexiva de cinco experiências-chave, que foram essenciais ao longo das práticas educativas correspondendo a dimensões e aspetos considerados relevantes durante a minha formação e enquanto profissional.

Palavras-chave: Cuidados; Aprendizagem; Reflexão; Livros; Escuta, Educação Pré-Escolar.

Abstract

This report is within the ambit of the Curricular Unit of Educational Practice integrated in the Master's Degree in Preschool Education of Coimbra Education School – Polytechnic of Coimbra. It corresponds to a reflexive analysis of supervised teaching experiences and practices carried out in nursery and kindergarten contexts.

The present report is divided in two chapters. The first one will present the contextualisation of the formative sequences, starting by characterising the institutions, groups, curricula, practices of the cooperating educators, and ending with the reflective description and analysis of the training experiences.

As a result of reflection, the educator understands the most intrinsic needs of each child and adapts his/her educational practice. It allows children to be seen as competent beings who must be listened to and respected, so that they may grow in a child-centred environment.

The second chapter is focused on the description and critical analysis of five key experiences that were essential throughout the educational practices, corresponding to dimensions and aspects considered relevant during my training and as a professional.

Keywords: Care; Learning; Reflection; Books; Listening, Preschool Education.

Índice Geral

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO	5
CAPÍTULO I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE	7
1. Enquadramento do Estágio	9
2. Caraterização da Instituição	9
3. Organização do Ambiente Educativo	10
3.1. Caraterização do Grupo	10
3.2. Caraterização e Organização do Espaço	11
3.3. Organização do Tempo	12
3.4. Metodologia Utilizada Pela Educadora Cooperante	13
4. Entrada Progressiva na Atuação Prática – Fase de Integração	15
5. Processo de Estágio: Descrição reflexiva	18
CAPÍTULO II - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA	23
1. Enquadramento do Estágio	25
2. Caraterização da Instituição	26
2.1. Recursos Físicos	27
2.2 Recursos Humanos	27
2.3 Horário de Funcionamento	28
2.4 Equipa Educativa	28
3. Organização do Ambiente Educativo	28
3.1 Caraterização do Grupo	28
3.2 Organização do Espaço	30
3.3 Organização do tempo	32
3.4 Prática Pedagógica da Educadora	33
4. Entrada Progressiva na Atuação Prática	36
5. Atividades Pontuais	38

6. Descrição e Análise Reflexiva	42
PARTE II – EXPERIÊNCIAS - CHAVE	45
1. Implementação do Projeto: “A Nossa Horta”	47
1.1. Reflexão e Avaliação do Projeto Pedagógico	52
2. A Importância do livro na Educação Pré- Escolar	57
2.1 Benefícios da Leitura das Histórias	59
3. A Importância do Brincar	61
4. Importância do envolvimento da família na creche e na educação pré-escolar	71
4.1 Relação Creche/Jardim de Infância-Família	72
5. Abordagem de Mosaico: exercício investigativo	77
5.1 Metodologia utilizada na abordagem de mosaico	78
5.2 Apresentação e análise de dados	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	91
APÊNDICES	99
Apêndice 1 - Observação geral do Exterior de Creche	103
Apêndice 2 - Espaço interior, sala de atividades	105
Apêndice 3 - Algumas das atividades realizadas pelas crianças	108
Apêndice 4 - Atividades realizadas pelas crianças	109
Apêndice 5 - Observação geral do exterior do Jardim de Infância	123
Apêndice 6 - Observação geral do interior do Jardim de Infância	125
Apêndice 7 - Atividades realizadas pelas crianças	128
Apêndice 8 - Desenvolvimento do projeto	133
Apêndice 9 - Algumas das pesquisas feitas pelas crianças e famílias	147
Apêndice 10 - FichaG1/SAC (Sistema de acompanhamento de crianças)	153
Apêndice 11 - Evidências da Prática: Abordagem de Mosaico	154
Apêndice 12 - Guião de entrevistas da investigação abordagem de mosaico	158

Índice de Tabelas

Tabela 1- Distribuição das crianças por idade e sexo	29
Tabela 2 - Frequência de atividades pós-letivas	30

Índice de Figuras

Figura 1 - Espantalho a guardar "A Nossa Horta"	51
Figura 2 - "A Nossa Horta"	51
Figura 3 - Contrato assinado pelas crianças	78
Figura 4 - Criança a fotografar no interior	79
Figura 5 - Criança a fotografar no exterior	79
Figura 6 - Criança a desenhar o espaço que mais gostava	82
Figura 7 - Montagem da manta mágica.....	82

Abreviaturas

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

EC – Educadora Cooperante

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final surge no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa que integra o plano de estudos de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra, conferindo o grau de Mestre. Este relatório visa sintetizar o meu percurso nas práticas de ensino supervisionadas em contexto de Creche e Jardim de Infância.

Este documento é composto por duas partes. A primeira parte pelo itinerário formativo das práticas de ensino supervisionadas, expondo as principais características dos ambientes educativos onde me integrei, os grupos de crianças, a organização do espaço e do tempo. Esta primeira parte é dividida em dois capítulos, o primeiro capítulo refere-se à prática em Creche e o segundo capítulo refere-se ao contexto de Jardim de Infância. Ainda nesta primeira parte descrevo e reflito acerca do percurso formativo.

Na segunda parte pretendo dar a conhecer as cinco experiências-chave que considere importantes durante os estágios ao longo de todo o percurso formativo.

A primeira experiência-chave remete para o projeto pedagógico “A Nossa Horta” desenvolvido no estágio em Jardim de Infância, apresentado as fases de desenvolvimento, as suas finalidades e reflexões.

A segunda experiência refere-se à “importância do livro no Pré-escolar”. O contacto da criança com o livro de qualidade, desde os primeiros anos de vida, é fundamental para promover uma iniciação estética e literária que será determinante no seu futuro enquanto leitora.

A terceira experiência-chave prende-se com “A importância do Brincar” Como afirma Mário Cordeiro, brincar é um bem necessário. A brincar as crianças, desenvolvem a sua autonomia, uma vez que são elas quem escolhem a que querem brincar, como vão brincar e com quem querem brincar. Ao brincar no exterior a criança tem acesso a um conjunto de experiências ricas e multissensoriais.

A quarta experiência reflete sobre “A Família” pois considero que é uma temática importante e, por isso, deve ser investigada. Cada vez mais os pais têm

menos tempo para a educação dos filhos devido à situação de crise que se faz sentir e ao tempo que passam no seu local de trabalho.

A última experiência chave faz referência a um estudo realizado no estágio em Jardim de Infância utilizando para tal a metodologia de Abordagem de Mosaico, onde se pretende indagar as perspetivas das crianças acerca do Jardim de Infância, enquanto intervenientes da ação educativa. Relativamente a este estudo serão abordados vários aspetos, começando por um breve enquadramento concetual desta metodologia para compreender a intencionalidade educativa e as suas características.

Por fim, concluo com uma síntese reflexiva das aprendizagens realizadas durante o meu percurso formativo e as referências bibliográficas.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

**CAPÍTULO I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM
CONTEXTO DE CRECHE**

1. Enquadramento do Estágio

Este estágio teve lugar numa instituição Particular de Solidariedade Social, com duração de 5 horas por dia, 3 dias por semana, durante 7 semanas, tendo início no dia 22 de Outubro e o seu término no dia 5 de Dezembro.

Dividiu-se em três fases, sendo a primeira fase, denominada por fase de ambientação, com uma duração de duas semanas, tinha como objetivo observar e caracterizar a organização do ambiente educativo, a relação com os pais, a prática educativa da educadora cooperante, a recolha e tratamento de dados e aspetos curriculares mais pertinentes.

A segunda fase, correspondeu à fase de integração, teve a duração de quatro semanas, e caracterizou-se por uma entrada progressiva na prática pedagógica em colaboração com a educadora cooperante, na execução de tarefas pontuais, dinamizando pequenas atividades pedagógicas, avaliando de forma reflexiva o meu desempenho visando sempre uma adequação contínua da intervenção e acompanhamento da documentação do processo educativo.

A terceira fase intitulada de fase retrospectiva teve a duração de uma semana, e caracterizou-se pela avaliação do processo, pela planificação das atividades de acordo com o plano de trabalho da educadora cooperante, e pela atuação e avaliação reflexiva.

2. Caracterização da Instituição

A creche onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada é uma Instituição Particular de Solidariedade Social.

A creche é composta por dois berçários duas salas parque, uma com lotação de 8 bebés e a outra com lotação de 10 bebés; por duas salas de 1 ano, uma com lotação de 11 crianças e a outra com lotação de 12 crianças; duas salas de dois anos, cuja lotação respetiva é de 12 crianças e da segunda são de 16 crianças.

Em jardim de Infância funcionam atualmente seis salas com 25 crianças, cada uma. Estas funcionam em sistema rotativo três a três, 2 salas dos cantinhos, 2 salas de expressões e 2 salas de ciências e tecnologias. Para além destas salas existem dois salões polivalentes que se destinam sobretudo a atividades de psicomotricidade, seis casas de banho, sendo três delas para crianças e três para adultos um refeitório, uma copa, um gabinete e uma sala de trabalho.

O espaço exterior é vedado e composto por um parque equipado com baloiços, escorrega, colchão, pneus, triciclos e a casinha das histórias. A zona ao redor do jardim, contém ainda uma horta pedagógica, zona de acampar, cozinha de lama e campo de jogos. (Apêndice nº1)

3. Organização do Ambiente Educativo

3.1. Caracterização do Grupo

O grupo da sala onde realizei o estágio era constituído por 16 crianças na faixa etária dos 2 anos de idade, sendo que 9 eram do sexo feminino e 7 do sexo masculino.

Na generalidade, o grupo caracteriza-se por ser autónomo, interessado e bastante cooperante nas atividades. As crianças, na sua maioria, são independentes ao nível das tarefas de higiene.

A ida à casa de banho é sempre supervisionada pela educadora e pelas estagiárias, auxiliando as crianças quando necessário e observando se a higiene das suas mãos é concretizada. A higienização das mãos após a ida à casa de banho e anterior às refeições é fundamental.

Gostam imenso de atividades de escolha livre, de brincar ao ar livre e de jogos. São alegres, bem-dispostas e manifestam um grande interesse por livros. Algumas crianças requerem ainda muita atenção e cuidados do adulto.

Todo o ambiente criado na sala e no espaço educativo tem um papel fulcral no comportamento e nas atitudes da criança. É importante que o ambiente seja

propício ao desenvolvimento de interações positivas entre o próprio grupo e deste com o adulto. Deste modo, no decorrer da prática educativa, procurei conhecer/perceber a realidade da criança, para que posteriormente pudesse ser capaz de adaptar estratégias face às vivências e experiências da criança.

Neste sentido, procurei ser um elemento apoiante das conversas e brincadeiras das crianças. Para tal, fiz uma observação atenta e diária das suas ações. A relação adulto/criança é de respeito, de afetividade, de diálogo e de cooperação é visível o grande carinho que têm pela educadora, e esta por elas.

3.2. Craterização e Organização do Espaço

Ao fazer uma breve análise sobre o espaço físico da sala, destaco a forma como as áreas se encontram organizadas, uma vez que permite ao adulto ter uma visão global da sala, sendo-lhe mais fácil supervisionar as ações das crianças.

A sala divide-se nas seguintes áreas de interesse:

- Área da cozinha: este espaço encontra-se bem equipado, tendo uma cozinha, uma mesa com bancos, neste espaço, as crianças imitam frequentemente situações quotidianas (jogos faz-de-conta), explorando vários objetos, particularmente instrumentos de cozinha.
- A área do tapete: é um local utilizado pela educadora em atividades de grande grupo (conto de histórias, cantar) ou pelas crianças em atividades de pequeno grupo (construção de puzzles, jogos de encaixe, construções, entre outros).
- Mesa: é nesta área que as crianças podem desenvolver a motricidade fina e a sua criatividade através das várias construções gráficas que podem realizar com pincéis, lápis de cores ou de cera.
- Área do quarto: zona do desenvolvimento simbólico, onde existe uma cama, roupas, ideias para o disfarce, um toucador (com escovas, secador e frascos de perfume) elementos que permitem às crianças representar situações do dia-a-dia.

Os materiais lúdico-didáticos disponíveis na sala são diversificados, adequados e em bom estado de conservação e todos ao nível das crianças para que livremente os possam manusear, bem como os jogos didático-pedagógicos.

Ao longo dos espaços estão expostos materiais elaboradas pelas crianças na sequência das diversas atividades desenvolvidas, a tabela de presenças e tabela do tempo. (Apêndice nº2)

A gestão do tempo, do espaço, dos recursos e dos saberes é feita em articulação com as crianças.

3.3. Organização do Tempo

“O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações- individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo- e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo” (ME,1997, p.40).

As rotinas são referências que estruturam toda a atividade que irá ser desenvolvida com o grupo. Esta dimensão tem um papel fundamental, na medida em que é através delas que as crianças conseguem adquirir noções temporais, tais como a hora de comer, de brincar e descansar.

Para Homann e Post (2003): “Os horários e as rotinas (Apêndice nº4) são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra.” (p.15).

3.4. Metodologia Utilizada Pela Educadora Cooperante

No decorrer da fase de ambientação pude observar a dinâmica da instituição, do grupo em que fiquei integrada, bem como das suas características, das dinâmicas relacionais e das práticas da educadora. Foi ainda possível a realização de pequenas intervenções das quais retirei algumas aprendizagens, tais como aprender pela e através da ação.

No que respeita à observação da prática pedagógica e das trocas de informação com a educadora cooperante, verifiquei que esta tinha em grande consideração a opinião e sugestões de trabalho das crianças quando propunha as atividades, procurando ir ao encontro dos seus interesses, sempre que possível. A educadora promovia, também, a exploração individual fomentando a autonomia.

As planificações são semanais e bastante flexíveis, adaptando-se aos interesses e necessidades do grupo tendo em conta as três áreas fundamentais em creche.

- Afetividade/ relações sociais;
- Compreensão e expressão da linguagem;
- Motricidade global e fina.

Deste modo, considerando a flexibilidade da planificação tanto, as atividades podiam estar planeadas, como surgir espontaneamente na sequência de propostas, manifestação de interesses específicos, por parte das crianças. Para introduzir as atividades a educadora normalmente recorria a histórias e lengalengas e a transição de uma atividade para a outra era sempre feita de forma sequencial/articulada. O tema do projeto curricular de sala tinha como título “Eu com a minha família e os meus amigos ... vou descobrir o mundo, brincando cá dentro e lá fora”.

O desenvolvimento do Projeto Curricular de Grupo centrou-se nos interesses e nas motivações de cada criança e do grupo, bem como nas suas áreas fortes, o que concede à criança um papel ativo no processo de aprendizagem.

No que se refere à metodologia utilizada, a educadora cooperante recorre a propostas curriculares do modelo High Scope, um modelo que nasceu em 1962 e que se baseia numa perspetiva construtiva da aprendizagem, conferindo grande enfoque às atividades centralizadas na ação, privilegiando o princípio “learn by doing”

(aprender fazendo) (Pires, 2007). A educadora, segundo este modelo, assume um papel de orientadora, coadjuvando as crianças nas experiências e nas atividades, permitindo ao grupo uma exploração assente na descoberta pela ação, contribuindo assim para o seu desenvolvimento intelectual, social, emocional e físico.

De acordo com Pires (2007), este modelo valoriza outras dimensões, tais como: a rotina diária, o espaço e as interações (adulto-criança, criança-criança, adulto-adulto), colocando a criança sempre no centro das suas descobertas, incentivando a uma ação baseada na autonomia.

A creche não tem, nem deve ter a função de escolarizar mas sim de dar a oportunidade de vivenciar diferentes experiências. Desta forma, permite que a criança seja ativa na construção das suas próprias aprendizagens, assim como no seu desenvolvimento.

A Educadora cooperante considera o relacionamento entre a instituição e a família muito importante. À equipa educativa cabe a função de continuidade e complementaridade de papéis entre a família e a instituição, compreender e respeitar cada família no seu contexto relacional, procurando harmonizar-se com ela, no que diz respeito ao trabalho a desenvolver. Assim, a relação criada e fomentada entre a equipa educativa e os pais assume grande importância, refletindo-se no próprio bem-estar da criança e no modo como ela age diariamente no contexto de creche. Uma vez que a educadora e a auxiliar acompanham o grupo desde a sala de 1 ano, a relação com os pais das crianças e restante família vai-se construindo no dia-a-dia, através do contacto direto.

Sempre que as educadoras acharem pertinente, os pais são convidados a colaborar nas atividades. Salienta-se o dia dos Bolinhos e Bolinhós em que todos os Pais participaram na decoração das abóboras, (Apêndice nº3) na época de Natal a educadora pediu aos pais que levassem umas calças de ganga que já não usassem, a educadora recortou os bolsos (Apêndice nº3) e mandou para casa para os pais decorarem a seu gosto com motivos de Natal e o início da festa de Natal que foi da responsabilidade dos pais.

4. Entrada Progressiva na Atuação Prática – Fase de Integração

No primeiro dia de estágio foram apresentados os espaços: parque, jardim, horta pedagógica, cozinha de lama e todos os cantinhos (Apêndice nº5) onde as crianças costumam brincar.

Durante as refeições, pude constatar que cada criança possui o seu ritmo alimentar. Maioritariamente são todas autónomas e sabem estar à mesa, existindo algumas exceções, pois, por vezes, necessitam de ajuda.

Cordeiro (2010) refere que, para além de alimentar, o almoço serve “do ponto de vista de socialização, também para criar uma maior autonomia (...) estimulada pelos outros e por um sentido correto da competição, o que faz comerem tudo pelo seu punho.” (p. 373)

No fim do almoço voltaram à casa de banho fazer a higiene, segundo Cordeiro (2010), lavar as mãos promove “o desenvolvimento da autonomia (é uma grande vitória conseguir abrir a torneira e usar o sabonete sozinho entre outros). Sente-se o gosto em ser crescido e a responsabilidade de cuidar do seu próprio corpo”, aprendendo também “que depois das atividades ou de fazer xixi, as mãos devem ser lavadas.” (p. 373).

Observei as crianças a brincaram livremente descalços na relva. Foi agradável ver a alegria deles ao sentir a relva nos pés.

Posso concluir que os momentos de recreio são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, pois nestes as mesmas podem brincar livremente, fomentando assim a entajuda, a socialização, a cooperação, a relação entre pares, entre outros aspetos. Segundo Cordeiro (2010), o recreio fomenta a “brincadeira livre, imaginação, correria, possibilidade de fazer movimentos que estimulam a motricidade larga (...) e estabelecimento e reforço das amizades.” (p. 374)

No parque da instituição havia um cantinho muito especial, a casinha das histórias, (Apêndice nº5) uma casinha construída pelos pais, onde ouviram uma

história, escolheram a sua história preferida, o “Primeiro Passeio do Bolinha”, um livro Eric Hill, ouviram a história com muita atenção.

No dia seguinte, iniciamos com a história “O Meu Primeiro Telefone”.

A educadora cooperante aposta diariamente em contar uma história ou mais, porque é importantíssimo para as crianças desenvolverem o seu vocabulário.

A educadora não força a criança, não quer fazer a atividade não faz, elas é que tomam a iniciativa. De acordo com os autores Post e Hohmann (2000. p. 22) a aprendizagem ativa assenta em 4 pressupostos, afirmando que as crianças.

1- «Aprendam com todo o seu corpo e todos os seus sentidos»

2- «Aprendam porque querem»

3- «Comunicam aquilo que sabem

4- «Aprendam num contexto de relações de confiança

Estes pressupostos moldam, desta forma, a perspetiva e a prática do educador, uma vez que nos elucida sobre o modo como as crianças aprendem. Segundo Portugal (p. 198) “Os interesses e capacidades das crianças durante os 3 primeiros anos de vida modifica-se rapidamente e somente através de observações cuidadosas, conhecimento e uso imaginativo de diferentes recursos é possível oferecer atividades estimulantes e envolventes que permitam à criança oportunidades de concentração, descoberta e de júbilo pelo sucesso e vitória. O educador deve ser capaz de articular o jogo e as necessidades de aprendizagem da criança apresentando alternativas às ideias correntes que trabalhar com bebés é pouco motivador, rotineiro e aborrecido.”

A minha colega de estágio levou uma música nova alusiva ao outono a música da castanha, para colocar no painel musical existente na sala. (Apendice nº3) Voltamos a falar em grupo sobre os frutos de inverno pois a seguinte atividade relacionava-se com um desses frutos.

A atividade constou de uma caixa de sapatos, uma folha de papel branca e tintas de cores primárias, no fundo da caixa meteu-se a folha de papel branca e tintas

de cores primárias, no fundo da caixa meteu-se a folha de papel branca mergulharam as nozes na tinta e meteram-nas na caixa, foi vê-los felizes a abanar a caixa de um lado para o outro e ver as cores a misturarem-se. (Apêndice nº4) Foi gratificante ver a alegria das crianças ao verem o resultado da atividade.

No final fizemos uma reflexão em grande grupo, e perguntamos às crianças o que fizemos hoje? E as crianças entusiasmadas responderam.

1º- Brincamos com as nozes;

2º- Colocamos uma folha de papel numa caixa de sapatos;

3º- Mergulhamos as nozes em taças com tinta de diferentes cores amarelo, vermelho, azul e verde;

4º- Pusemos as nozes na caixa, por cima do papel;

5º- Abanámos a caixa de sapatos (primeiro devagar para ver o que acontecia, depois mais depressa);

No fim de um pequeno diálogo com o grupo sobre o nosso corpo, estendemos papel de senário no chão da sala e com uma caneta preta contornamos o corpo de cada criança. Ficaram curiosos ao ver a sua silhueta, recortamos e no final com pedacinhos de tecido vestiram o seu próprio corpo, rasgaram papel de lustro e fizeram os sapatos, tiramos-lhe a fotografia ao rosto imprimimos e colamos, ficaram encantados ao ver o trabalho final. (Apêndice nº4).

No dia seguinte, após a rotina diária contamos a história do “Cuquedo”, um livro com texto de Clara Cunha e ilustração de Paulo Galindro, uma história entusiasmante que capta a atenção das crianças e até dos adultos, que utiliza um diálogo repetitivo, mudando apenas as personagens, o que leva a que os mais pequenos, em pouco tempo, a possam contar facilmente.

As educadoras do pré-escolar fizeram-nos o convite para ir ao teatro ver a dramatização da história da “Horta das Aboboras Quadradas”, uma história narrada

pela Educadora e dramatizada pelas crianças. Com esta história e de uma forma lúdica a educadora ensinou às crianças as figuras geométricas.

Aprendi que com uma pequena história se pode ensinar tanto às crianças. As que estiveram em palco souberam representar e, as que estiveram a assistir souberam estar atentas.

Como o entusiasmo das crianças no dia anterior foi tanto, pensamos com a educadora cooperante dramatizar outra história, “O Coelho Branco” também conhecido por “Cabra Cabres”, um livro de António Torrado. Foi mais um momento mágico para as crianças, foi delicioso vê-los concentrados em todo o decorrer da história. (Apêndice nº4). É uma história que fala de Coragem, União, Amizade e Gratidão!

5. Processo de Estágio: Descrição reflexiva

O estágio realizado foi, sem dúvida, uma experiência bastante enriquecedora tanto a nível pessoal, como social e profissional.

Durante a fase de ambientação pude constatar que para estimular o desenvolvimento global das crianças é importante saber como cada uma se manifesta, quais as suas características, capacidades e dificuldades, pois, só assim, se poderá saber como intervir de modo mais adequado, quer em situações normais, quer em situações de carência. Como é assinalado nas OCEPE (1997), observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (ME,1997, p. 25).

Para além disso a observação serviu ainda de suporte para as intervenções, dado que através dela podemos compreender que em diferentes contextos, existem diferentes formas de agir e de lidar com as crianças. A observação realizada permitiu-nos conhecer as necessidades e os interesses de cada uma, para que desta

forma pudéssemos planejar atividades que fossem ao encontro dessas necessidades e interesses.

Constatei que quando as crianças escolhiam a área de interesse para onde iam realizar a sua atividade já estavam a planificar e, quando o faziam, “começavam com uma intenção pessoal, um objetivo, um propósito” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 249). Por isso, é necessário organizar o espaço para que a sua execução seja um sucesso, daí a importância de todo o material estar ao seu alcance para que possam colocar em prática o que planearam.

As interações do grupo na realização das atividades, possibilitou-me conhecer outras opiniões ter outra visão. É de referir que trabalhamos em pequeno grupo, foram formados sempre dois grupos para que todas as crianças pudessem participar na atividade proposta.

Estas interações privilegiam “a promoção do bem-estar na criança, da sua autonomia; a adequação da linguagem às necessidades do grupo; o respeito e a valorização pelas ações das crianças, demonstrando também capacidade de se envolver efetivamente com elas” (Mesquita-Pires, 2007, p. 179) favorecendo, desta forma, um ambiente de segurança para as crianças. Foi esta intervenção que me fez sentir que posso ser, realmente, capaz de desenvolver o meu papel enquanto futura profissional da educação, embora considere que ainda existem muitas aprendizagens e experiências a adquirir.

Gerir o grupo e arranjar estratégias para ir ao encontro dos seus interesses, saber reagir quando as coisas não correm da melhor maneira, encontrar estratégias para captar a atenção e o interesse do grupo tendo por base a metodologia de projeto e alterar estratégias quando estas não são tão eficazes, são algumas das aprendizagens que adquiri ao longo destas sete semanas de estágio.

No início senti algumas dificuldades no que toca à gestão do grupo, em conseguir captar a atenção das crianças e em saber como falar com elas. Posteriormente, fui conseguindo ultrapassar essas dificuldades e foram surgindo

outras que também consegui superar com a prática e com a ajuda da educadora cooperante e da minha colega de estágio, que tiveram um papel fundamental.

Estas sete semanas de estágio permitiram-me ainda reconhecer o efeito que as histórias tinham sobre as crianças, deixando-as deslumbradas, o fascínio que elas demonstravam por tudo o que envolvia fantasia, a importância em ir ao encontro dos seus interesses, assim como de refletir e ter uma alternativa para quando as coisas não corressem bem e a importância de proporcionar-lhes atividades diferentes, em espaços também diferentes. Refiro-me, por exemplo, a uma história que eu contei, no início estavam todos atentos, a meio da história perderam o interesse, fiquei a pensar e então refleti, a história era um pouco longa e as crianças cansaram - se de a ouvir.

O educador deve ainda ter em conta que para poder realizar todo o seu trabalho com sucesso deve enriquecer a sua formação ao longo da vida, só assim poderá dar resposta às necessidades das crianças atendendo à evolução que se vai registando na sociedade.

Refletir implica de facto todo um conjunto de pensamentos que percorrem a mente de quem reflete e de quem deve ter em consideração a melhor forma de agir para promover situações de eficazes aprendizagens. Para tal, é imprescindível que o docente formule questões no sentido de intencionalidade educativa que pretende que seja adequada às suas crianças/alunos. Neste sentido, o seu ato de pensar durante a ação, após a ação pedagógica e na possibilidade de reformular essa mesma ação confere-lhe competências, atributos valiosos, uma vez que tem a capacidade de desenvolver uma prática de qualidade visando um melhoramento da sua ação.

Como futuras educadoras devemos ter em conta que somos parte integrante na formação de um cidadão do futuro. Como tal, é essencial ajudar as crianças a crescer sustentando-se em valores sociais como cidadãos detentores de direitos e deveres e que devem procurar a sua felicidade e bem-estar. Para formar estas crianças é necessário ter em conta os seus interesses e perspetivas, dar-lhes liberdade de escolha e ter em conta que serão elas o nosso futuro, a próxima geração. Assim, estas crianças devem ser detentoras do seu próprio conhecimento.

Para tal, é indispensável transmitir-lhes valores como a cooperação, a importância do trabalho de equipa, solidariedade, a aceitação das diferenças, e o espírito de entreajuda.

Foi um estágio bastante proveitoso que me deu algumas bases e segurança para começar, embora saiba que ainda tenho muito que aprender, muitos erros para cometer e muitas dificuldades para superar.

**CAPÍTULO II - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM
CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA**

1. ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO

Este estágio surge no âmbito de Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na valência de Jardim de Infância.

Teve lugar num Jardim de Infância do concelho de Coimbra, com duração de 5 horas por dia, 3 dias por semana, durante 13 semanas, tendo início no dia 21 de Janeiro e o seu término no dia 15 de Maio.

Este estágio dividiu-se em três fases, sendo a primeira fase, denominada por fase de observação do contexto educativo, com uma duração de duas semanas, e tinha como objetivo observar e caracterizar a organização do ambiente educativo, a relação com os pais, a prática educativa da educadora cooperante, a recolha e tratamento de dados e aspetos curriculares mais pertinentes.

A segunda fase, que corresponde à fase de integração, teve a duração de duas semanas, e caracteriza-se por uma entrada progressiva na prática pedagógica em colaboração com a educadora cooperante, na execução de tarefas pontuais, dinamizando pequenas atividades pedagógicas, avaliando de forma reflexiva o meu desempenho visando sempre uma adequação contínua da intervenção e acompanhamento da documentação do processo educativo.

A terceira fase intitulada de fase retrospectiva teve a duração de nove semanas, e caracteriza-se pela avaliação do processo, pela planificação das atividades de acordo com o plano de trabalho da educadora cooperante, e pela atuação e avaliação reflexiva. Implementação e desenvolvimento do projeto pedagógico, gestão integral do projeto, planificação, implementação e avaliação das atividades no âmbito do mesmo.

Para que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças ocorram da melhor forma, importa que o educador compreenda as características do grupo e que procure adequar o processo educativo às suas necessidades formativas (ME, 1997). Assim, ao proporcionar às crianças experiências de aprendizagem ele deve ter em consideração os interesses das mesmas, envolvendo-as no processo de observação,

reflexão e resolução de problemas, proporcionando-lhes momentos que as estimulem para a descoberta de novos saberes.

2. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

O Jardim de Infância pertence à rede pública do Ministério da Educação e localiza-se no Concelho de Coimbra, mais ou menos a 7 Km do centro da Cidade de Coimbra.

Geograficamente a aldeia apresenta dois planos distintos, um mais elevado (encosta do monte) e um plano mais baixo para onde converge a maior percentagem da população. A linha de caminho-de-ferro acentua este desnível. De características rurais, só os mais idosos praticam uma agricultura de subsistência em pequenos terrenos anexos as suas casas.

Na encosta do monte tem vindo aumentar a construção de casas de habitação, tendo sido construída uma urbanização, tornando-se cada vez mais um dormitório da cidade, uma vez que a maioria dos seus moradores trabalha no comércio das grandes superfícies da cidade de Coimbra.

Há uma diversidade de situações quanto à habitação, podemos encontrar tanto boas moradias como casas mais antigas em mau estado de conservação e outras ainda que constituem marcadamente, um bairro social.

Existem ainda dois cafés e alguns minimercados, um parque infantil e em projeto a construção de uma IPSS com várias valências.

São manifestos os espaços sociais no espaço geográfico em que o Jardim de Infância está implementado não só pela constituição numerosa dos agregados familiares sem condições de habitabilidade, como também pelas situações de disfuncionalidade e até de pobreza.

O jardim de Infância é uma instituição pública, foi inaugurado a 5 de Outubro de 2001, construído de raiz, cumprindo todos os requisitos enunciados no Despacho.

Conjunto. 268/97. Foi criada com o código nº 642952 pela Portaria nº 1394/2002 de 26 de Outubro com o 1º lugar, tendo sido criado o 2º lugar em 18 de Outubro de 2004.

2.1. Recursos Físicos

A instituição é constituída por um hall de entrada, um gabinete, duas salas de atividades com capacidade para 25 crianças cada, uma sala polivalente/refeitório, um vestiário, uma casa de banho para crianças e outra para adultos, uma cozinha/copa e duas arrecadações.

Um pátio exterior com uma zona coberta, zona de relva e parque infantil, constituído por uma estrutura fixa em madeira composta por um escorrega e 1 conjunto de cordas. O espaço exterior circunda todo o edifício possibilitando o acesso direto, (Apêndice nº5) tanto às salas de atividades como à sala polivalente, criando espaços diversificados:

Espaço relvado, telheiro, canteiros para jardinagem e casinha onde é guardado equipamento do exterior

O equipamento interior cumpre os requisitos expressos na legislação. O mobiliário é adequado ao nível etário e o material didático é diversificado.

2.2 Recursos Humanos

Fazem parte dos recursos humanos 42 crianças, duas educadoras, um professor de educação física, um professor de educação musical, uma técnica operacional, três assistentes operacionais, associação de Pais, famílias e a comunidade.

É de salientar a disponibilidade, empenho e boa vontade da Associação de Pais e das Famílias nas atividades e iniciativas do Jardim de Infância.

2.3 Horário de Funcionamento

O funcionamento do jardim-de-infância decorre entre as 7h e 45 m e as 18h e 30 m. A componente letiva é composta por cinco horas, e está estruturada em dois momentos: manhã: 9h00/12h00; e tarde: 13h30 / 15h30.

A componente de apoio à família funciona em função da necessidade dos pais e ocorre em três momentos: manhã: 7h45/9h00; almoço: 12h00/13h30; e tarde 15h30/ 18h30.

2.4 Equipa Educativa

A equipa educativa do jardim-de-infância é constituída por 2 educadoras de infância, uma assistente técnica e três assistentes operacionais.

A assistente técnica é responsável pela AAAF em articulação com as Educadoras de Infância.

A articulação entre os elementos que constituem esta equipa processa-se com facilidade e nota-se que todas estão empenhadas no mesmo projeto.

Tarefas e rotinas, estão bem definidas e clarificadas, tornando o dia-a-dia harmonioso e convergente para a concretização do projeto Curricular de grupo.

3. ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

3.1 Caracterização do Grupo

O grupo do Jardim de Infância é constituído por 42 crianças de 3, 4 e 5 anos, sendo que estas estão subdivididas em dois grupos heterogéneos.

O grupo em que fiquei integrada é constituído por 21 crianças, cinco destas deverão ingressar no 1º Ciclo do Ensino Básico no próximo ano letivo e dez crianças estão a frequentar o Jardim de Infância pela primeira vez. A maioria reside nas imediações do Jardim de Infância, e são os pais ou outros familiares diretos,

(maioritariamente) que os trazem e vêm buscar ao jardim de Infância. A frequência é assídua mas em alguns casos nem sempre pontual.

O grupo de crianças manifesta-se muito ativo, havendo, por vezes, a necessidade de lhes relembrar as regras da sala e de convivência. Mostra-se predisposto para a aprendizagem, aderindo com motivação e interesse às experiências de aprendizagem proporcionadas, relativas a todas as áreas contempladas nas (OCEPE).

De acordo com o Ministério da Educação (OCEPE,1997) “na educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui a base do processo educativo” (p. 34). Neste sentido, é importante proporcionar às crianças momentos diferentes de interação entre as crianças e entre as crianças e os adultos para que todos se insiram no grupo, independentemente do género, faixa etária, cultura, origem e características físicas de cada um, favorecendo a aprendizagem cooperativa/colaborativa e a convivência democrática.

Assim, relativamente à relação criança-criança, constatei que se ajudam umas às outras, dialogam bastante entre si, partilham materiais, conselhos e brinquedos. Contudo, de vez em quando, também se geram conflitos que não conseguem resolver sozinhos, pelo que recorrem aos adultos, fazendo várias queixas.

Tabela 1- Distribuição das crianças por idade e sexo

Idade	Número de alunos			NEE
	Feminino	Masculino	Total	
3 anos	4	3	7	0
4 anos	4	5	9	0
5 anos	2	3	5	0
6 anos	0	0	0	0

Tabela 2 - Frequência de atividades pós-letivas

Idade	Atividades artísticas	Língua estrangeira	Atividades desportivas
3 anos	0	0	3
4 anos	4	2	4
5 anos	3	1	5
6 anos	0	0	0

3.2 Organização do Espaço

Ao fazer uma breve análise sobre o espaço físico da sala, destaco como aspeto positivo a forma como as áreas se encontram organizadas, uma vez que permitem ao adulto ter uma visão global da sala, sendo-lhe mais fácil monitorizar e supervisionar as ações das crianças.

A sala encontra-se dividida em diversas áreas (Apêndice nº6) onde as crianças podem desenvolver a sua imaginação e as suas aprendizagens, dando-lhes a oportunidade de explorar materiais e de levar a sua criatividade mais além. A boa organização do espaço de jardim-de-infância é fundamental para que as crianças se apercebam das regras estabelecidas, dos materiais de cada área e das aprendizagens que cada uma proporciona, assim como poderem brincar e explorarem o que as rodeiam. A organização do espaço deverá favorecer, autonomia e independência, responsabilização e a partilha.

A organização do espaço e materiais é flexível, pelo que pode sofrer alterações ao longo do ano letivo e a escolha dos materiais, obedece a critérios de qualidade e segurança.

A sala em questão está equipada com mobiliário adequado e uma grande diversidade de materiais para estimular o desenvolvimento das crianças assim como proporcionar o seu envolvimento e bem-estar.

Considero alguns espaços desafiadores e adequados às crianças em idade pré-escolar; como é o caso da área do jogo simbólico (casinha das bonecas), a área de expressão plástica (desenho, recorte, colagem, modelagem, pintura...), a área da biblioteca, a área da experimentação e matemática (jogos de mesa), a área das construções e garagem e a área da comunicação, planeamento, avaliação, discussão (tapete). (Apêndice nº6)

Na área dos computadores, as crianças têm à disposição dois computadores que podem utilizar para realizar diversos jogos lúdicos e educativos, assim como escrever algumas palavras com a ajuda do adulto, nomeadamente as crianças mais velhas que para o próximo ano letivo já vão ingressar na escola do 1.º ciclo. Esta área também é utilizada para pesquisas por parte das crianças sendo uma maneira de as informar sobre os meios que existem para esclarecer as suas dúvidas e curiosidades.

Existe também televisão, vídeo, DVD, rádio. Para aquisição de todos estes equipamentos e alguns materiais pedagógicos, os pais/encarregados de educação têm sido um grande apoio. As verbas que são fornecidas pelo Ministério da Educação, são utilizadas para comprar materiais de desgaste, pois são os mais necessários e de desgaste rápido.

Na área dos jogos de encaixe/puzzles existe uma grande diversidade de legos, puzzles, jogos de encaixe, entre outros. É uma área que é frequentada nos momentos de brincadeira livre ou quando se pretende com uma intencionalidade promover o desenvolvimento das crianças através numa dada situação ou jogo. A maioria das crianças gosta muito desta área, em especial de brincar e explorar os legos. Cada área encontra-se identificada através de um registo escrito, com os seus objetivos, assim como o número de elementos que pode utilizar este espaço (esta regra foi estabelecida em grande grupo).

Existem vários espaços de afixação dos trabalhos produzidos em grande grupo e, dois placardes no exterior da sala no Hall de entrada, para afixar os recados aos pais.

As regras da sala foram discutidas e elaboradas em conjunto, estas regras resultam de sucessivas conversas em grande grupo.

A sala de atividades é um local onde se organiza e regista o saber, pelo que deverá ser um espaço vivo e em mudança. É importante que no dia-a-dia das crianças seja transmitido um ambiente de bem-estar e de segurança que estimule a confiança, a autoestima, a autonomia, a capacidade de iniciativa, o conhecimento de si próprio, dos outros e do ambiente que as rodeia e o desejo de participação social.

Para colocar em prática tudo isto realizam-se atividades que vão ao encontro das Orientações Curriculares, que proporcionam experiências diferenciadas para alargar o universo sociocultural, nomeadamente através do acesso aos diferentes locais; que incentivem as crianças na participação do meio envolvente, natural, relativamente à preservação ambiental, segurança e saúde; que incentivem o trabalho em equipa e individualmente; que promovam o conhecimento e o desenvolvimento da língua materna e pela leitura, através do contacto com livros; que fomentem o desenvolvimento de competências de literacia nos diversos domínios.

3.3 Organização do tempo

As rotinas são referências que estruturam toda a atividade que irá ser desenvolvida com o grupo. Esta dimensão tem um papel fundamental, na medida em que é através delas que as crianças conseguem adquirir noções temporais, tais como a hora de comer, de brincar e descansar.

Para Homann e Post (2003): “Os horários e as rotinas (Apendice nº9) são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra.” (p.15).

“A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (ME, 1997, p. 40).

As atividades letivas da manhã decorrem após um momento prévio de conversa em grande grupo, onde se verifica a marcação de presenças, contam-se as novidades, combinam-se as atividades do dia (de acordo com o plano da semana). À quarta-feira de manhã desenvolve-se atividades de expressão física/ motora. O período da tarde inicia-se com um momento de leitura, conto ou poesia, a que se seguem atividades orientadas de acordo com o planeado e com o trabalho de projeto em curso. Haverá durante o dia ainda tempo de avaliação e reformulação das atividades desenvolvidas.

Esta organização temporal procura ainda integrar as atividades preconizadas no projeto curricular e as inerentes à natural sequência do ano (nomeadamente festas), assim como as provenientes dos interesses espontâneos e/ou manifestados pelas crianças. “Uma rotina é educativa, porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prevê a sua sucessão”. (ME 1997, p.40).

3.4 Prática Pedagógica da Educadora

No que respeita à observação da prática pedagógica e das trocas de informação com a educadora cooperante, verifiquei que tinha em grande consideração a opinião e sugestões dadas pelas crianças, quando propunha as atividades, procurava sempre que possível ir ao encontro dos seus interesses. Como método de trabalho a educadora utiliza a Pedagogia de Trabalho de Projeto, Movimento de Escola Moderna e modelo High-Scope com o objetivo de promover a exploração individual fomentando a autonomia.

A Pedagogia de Trabalho de Projeto é uma metodologia que vai ao encontro de uma situação levantada por uma ou várias crianças, dando lugar a um projeto sobre determinado tema onde todos podem participar de forma investigativa.

O Movimento de Escola Moderna é um modelo utilizado na organização do ambiente educativo, onde todas as ações praticadas pressupõem uma negociação e partilha entre todas. Nesta metodologia são também utilizados instrumentos de registo, tais como: planificação semanal, tabela de registo do tempo, quadro de regras e quadro de aniversários.

O High-Scope é um modelo que através da aprendizagem pela ação as crianças constroem o conhecimento de forma a dar sentido ao mundo que as rodeia através das suas experiências. Dai a importância da sala estar organizada por áreas de interesse e, da importância do seu brincar social.

A educadora antes de dar início a alguma atividade planeada reúne as crianças e conversa com elas sobre a atividade que vão realizar. Como o grupo é heterogéneo quando alguma criança tinha dificuldades em identificar ou perceber esta ajuda-os pronunciando a primeira sílaba da palavra para que consigam responder corretamente.

Para gerir melhor o grupo durante as atividades a educadora pede que brinquem livremente nos cantinhos e, vai chamando uma criança de cada vez para realizar a atividade como por exemplo pintura, colagem. Atividades de jogos ou, histórias eram realizadas em grande grupo.

O desenvolvimento do Projeto Curricular de Grupo centra-se nos interesses e nas motivações de cada criança e do grupo, bem como nas suas áreas fortes, o que concede à criança um papel ativo no processo de aprendizagem.

O Projeto tinha como tema “Luz Fonte de Vida” onde a educadora desenvolveu várias atividades Sobre a luz.

O Jardim de Infância não tem, nem deve ter a função de escolarizar mas sim de dar a oportunidade de experimentar, de vivenciar, de forma a permitir que a

criança seja ativa na construção das suas próprias aprendizagens, assim como o seu desenvolvimento.

A Educadora cooperante considera o relacionamento entre a instituição e a família muito importante. À equipa educativa cabe a função de continuidade e complementaridade de papéis entre a família e a instituição, compreender e respeitar cada família no seu contexto relacional, procurando harmonizar-se com ela, no que diz respeito ao trabalho a desenvolver. Assim, a relação criada e fomentada entre a equipa educativa e os pais assume grande importância, refletindo-se no próprio bem-estar da criança e no modo como ela age diariamente no contexto de Jardim de Infância.

O que se torna muito benéfico é proporcionar um clima de confiança e de diálogo que fomente a colaboração das famílias no jardim-de-infância, para que tal suceda foi criada uma comissão de pais onde o Presidente estabelece conversas informais, reuniões que incentivem a participação fazendo com que haja uma reflexão sobre todo o processo educativo assim como o desenvolvimento dos seus filhos. Sempre que acharem pertinente, os pais podem e devem colaborar nas atividades.

Tal como é referido nas OCEPE (1997), a colaboração com a família na educação das crianças e a participação dos pais no projeto educativo do estabelecimento e no processo educativo do educador são meios de esclarecimento e de compreensão do trabalho educativo que se realiza na educação pré-escolar.

Também as metas para a educação pré-escolar referem que a criança no final da educação pré-escolar deve saber situar-se socialmente numa família, sabendo os graus de parentesco, como também outros grupos sociais, reconhecendo a sua identidade pessoal e cultural.

Como refere a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (n.º 5/97). “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento

equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Como a família é muito importante também o jardim-de-infância tem o seu papel importante, tal como é referido nas OCEPE (1997), que refere a colaboração com a família na educação das crianças e a participação dos pais no projeto educativo do estabelecimento e no processo educativo do educador são meios de esclarecimento e de compreensão do trabalho educativo que se realiza na educação pré-escolar.

Não é só nas atividades promovidas pela escola que os pais devem participar, mas também na construção de um documento de extrema importância que é o projeto educativo, como também na organização do mesmo, planeando as festas e visitas de estudo atempadamente.

O artigo nº 4 referido na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar divulga que é da responsabilidade dos pais/famílias ter uma participação ativa na escola que escolham um representante ou criem associações representativas; que procurem desenvolver uma relação de cooperação com os educadores e com a restante comunidade; dar a sua opinião perante rotinas e o modo de funcionamento da instituição; fazer participações voluntárias com orientação da direção para realizar atividades educativas para as crianças.

4. Entrada Progressiva na Atuação Prática

A Educadora cooperante apresentou-me às crianças e às colegas (assistentes operacionais). Mostrou-me as salas de atividades e o resto dos espaços que compõem a instituição, falou-me um pouco sobre o projeto e o trabalho que estava a desenvolver.

Em comparação com o contexto de creche, o jardim-de-infância tornou-se muito mais trabalhoso e exigente, pois era um grupo heterogéneo e havia crianças que iam ingressar no 1.º ciclo, tinha de haver atividades mais apropriadas que os estimulassem e preparassem para a sua entrada na escola.

Ao planificar as atividades fiz com o intuito de proporcionar às crianças momentos de aprendizagem e de lazer, que através do brincar e das experiências de exploração sobre os vários temas.

Tendo em consideração a ideia de Silva. (1997), de que “a educação pré-escolar deve proporcionar um ambiente estimulante de desenvolvimento e promover aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (p.26), ao longo da minha ação educativa tive em conta os interesses, capacidades e necessidades de cada criança, refletindo sobre as nossas intencionalidades educativas e as formas de como as adequar ao grupo.

Marchão (2012) aborda claramente a questão do planeamento de atividades que permitam o desenvolvimento e aprendizagem da criança como característica definidora do conceito, considerando no entanto, que as próprias atividades não planeadas são também parte integrante do currículo desde que se baseiem na interação dos intervenientes – Professores/Educadores, crianças, família, escola e comunidade, apontando a importância de na conceção de um currículo se acautelarem as características, dificuldades, interesses e níveis educativos do grupo.

Tal como referem Oliveira-Formosinho e Lino (2008) “observar, escutar, negociar com as crianças a ação educativa representa um desafio e inovação em pedagogia” (p.70). Ao longo da minha ação educativa tive em conta os interesses, capacidades e necessidades de cada criança, refletindo sobre a minha intencionalidade educativa e a forma de como as adequar ao grupo.

As planificações das ações eram realizadas semanalmente, procurando sempre fazer uma articulação com as diferentes áreas de conteúdo para que desta forma nenhuma delas ficasse descurada, respeitar as opiniões do grupo, motivações, temáticas ou curiosidades momentâneas e, embora se definisse uma intencionalidade, eram suscetíveis a qualquer alteração possível, ou seja, eram bastante flexíveis.

5. Atividades Pontuais

Na minha primeira semana de intervenção para dar continuidade ao Projeto “Luz Fonte de Vida”, questionei as crianças sobre a importância da luz na nossa vida. No seguimento contei-lhes a história “O Segredo do Sol e da Lua”, um livro de Graça Breia e de Manuela Micaelo, com ilustrações de Raquel Pinheiro. As autoras contam a confusão que se gerou na Terra quando a Lua realizou o desejo de se encontrar com o Sol. Ouviram-na com bastante atenção, pois é uma história de afetos. As crianças ao acompanharem a leitura, iam percebendo como foi complicado o encontro do sol com a lua. Ao mesmo tempo iam exclamando: “Mas que grande confusão!” No final, todos ilustraram numa folha de papel branca, o sol e a lua a passear de mãos dadas.

Outra atividade que me deu muito prazer realizar com as crianças foi mostrar-lhes a diferença de um objeto sem luz, um objeto iluminado e um objeto luminoso.

Comecei por explicar o que é um objeto sem luz. Exemplo: imaginem entrar na sala com as janelas fechadas e a luz apagada, O que conseguem ver? Todas as crianças responderam: “não conseguimos ver nada”. Então preparei-lhes uma experiência, com três caixas de sapatos, fiz um orifício no topo de cada uma, identifiquei-as caixa A, caixa B e caixa C, na caixa A meti um livro de capa preta, na caixa B, meti uma peça de lego iluminada por uma lanterna, e na caixa C meti um cão luminoso. (Apêndice nº7) As crianças uma a uma puderam observar o que é um objeto sem luz, um objeto iluminado e um objeto luminoso.

Segundo Pereira (2002) as questões são “o ponto de partida para a construção do conhecimento” e o educador assume um papel de mediador essencial neste processo de descoberta e de aprendizagem, aceitar as suas ideias (das crianças) e desafiá-las com ideias novas, apoiando através de atividades diversificadas e provocando novos questionamentos e a estruturação de novos conceitos que, progressivamente se aproximam dos conceitos científicos e promovem a literacia científica.

Este Projeto procurou pesquisar fenómenos da Física em três domínios essenciais: refração da luz, reflexão da luz e sombra. O percurso passou pelo

levantamento de ideias prévias sobre fenómenos como o arco-íris ou outros e também pela exploração plástica dos temas. As sessões experimentais realizadas dentro e fora da sala, com luz natural e artificial, em torno de fenómenos como a decomposição da luz no seu espectro de cores, a exploração de sombras e de reflexos, originaram múltiplos registos gráficos e verbais, discussões muito interessantes (registadas ao longo do projeto) e muitas descobertas progressivamente mais concretas e científicas.

Em grande grupo comecei por explicar às crianças como se forma o arco iris no céu.

No final desta explicação, preparei um recipiente de plástico, água e um espelho e fizemos a experiencia. Coloquei o recipiente de forma a proporcionar as condições ótimas para que todos conseguissem observar corretamente a luz emitida pela fonte luminosa (Sol).

Através da atividade prática, as crianças observaram o fenómeno. Após a observação, as crianças concluíram que, para conseguirmos visualizar as cores do arco-íris, é necessário que a luz seja projetada para a água que está no recipiente plástico, que é refratada pela água para o espelho e, depois o espelho reflete para a parede branca. (Apendice nº7).

Para finalizar a atividade experimental, pedi às crianças que identificassem o momento no qual é possível, na natureza, ver o arco-íris, acrescentando ideias à medida que as respostas das crianças foram surgindo (após a chuva, sempre que existir gotas de água na atmosfera e o sol brilhe em baixa altitude). No final da experiencia desenharam numa folha todo o processo utilizado. Por fim surgiram ideias muito originais:

- Também faz reflexo na água! Um reflexo somos nós feitos de água...
- Uma sombra é o nosso reflexo sem ser à frente do espelho!
- A sombra é preta... e o reflexo é mesmo a nossa forma de corpo e de cara.

- A sombra não tem olhos!

Numa avaliação feita com as famílias constatou-se que as crianças:

- Revelaram ter adquirido conhecimentos científicos sobre questões relacionadas com reflexão/refração da luz e sombra.
- Passaram a demonstrar um interesse espontâneo por estes temas no seu dia-a-dia, detetando de forma regular estes fenómenos no seu meio ambiente e comentando-os no Jardim e em família.
- Começaram a procurar criar em casa situações experimentais para mostrar à família alguns fenómenos relacionados com refração da luz, reflexo e sombra.
- Passaram a revelar mais curiosidade por fenómenos físicos em geral tentando planear estratégias para os testarem.

Em diálogo com o grande grupo, uma das crianças mais novas questionou-me “como é que fica noite e de dia?” No âmbito destas experiências e para dar resposta à criança, expliquei ao grupo que para haver dia é necessária a luz do sol e que, quando o sol se põe, surge a noite. Estávamos a falar sobre esta temática quando um menino de quatro anos entreviu e disse que “a noite começa quando o sol se vai deitar” (associando a ausência da luz solar ao escuro da noite) e outro acrescentou “quando é de noite aqui, é de dia noutras terras”. Isto trouxe uma certa confusão a algumas crianças e uma menina de quatro anos concluiu dizendo: “Se o sol se vai deitar não dá luz e é de noite... não pode ser dia e noite!”

O grupo de crianças de cinco anos insistia que é de dia aqui e de noite no outro lado do mundo. Sugeri então uma experiência para lhes tirar as dúvidas. Com as crianças reunidas no tapete, coloquei sobre a mesa um globo terrestre e um candeeiro. (Apêndice nº7) Comecei por lhes mostrar no globo onde se localizava Portugal e marquei com um pouco de plasticina vermelha, para que ninguém o perdesse de vista. Em seguida, apaguei as luzes e acendi o candeeiro (simbolizando o

sol) virado para Portugal. Pedi aos meninos mais velhos que explicassem o que ia acontecer. Todos entenderam que nesse momento era de dia em Portugal.

Em seguida levei-os a pensar que havia uma parte do globo que não estava iluminado, o lado oposto a Portugal. Imediatamente as reações começaram a surgir: “É de noite!”, “Não tem a luz do sol!”. Chamei-lhes a atenção para o facto de continuar a ser dia em Portugal. Depois fui rodando o globo e pedi ao grupo que continuasse a olhar para o local onde se situava Portugal para verem o que ia acontecer. No final expliquei-lhes que por vezes a Lua passa entre o Sol e a Terra, os raios solares ficam tapados e por isso o céu fica escuro.

No dia seguinte a atividade proposta foi a leitura e interpretação da História, “A Lagartinha Comilona”. Uma história em que as crianças estiveram atentas aos dias da semana e à quantidade de alimentos que a Lagartinha comeu em cada dia da semana. No final da história, distribui pelas crianças círculos de cartolina branca previamente preparados, e expliquei que cada círculo representava um dia da semana, e todas crianças desenharam os frutos que a lagartinha comeu em cada dia. Por último colocaram os círculos de acordo com a sequência dos dias da semana, para afixar no placard exposto na parede da sala. (apêndice nº 7) Foi uma atividade em que as crianças desenvolveram várias competências, na área da matemática, expressão plástica e espacial.

Além das atividades registadas anteriormente, deu-se especial atenção à realização de atividades práticas promotoras da educação científica, que permitissem dar resposta às questões orientadoras do projeto designado por “Luz Fonte de Vida”. As crianças participaram, no geral, de uma forma calma e disciplinada, mostrando interesse e curiosidade.

Na semana que antecedeu o dia da Mãe, as crianças ouviram a história “A Mamã Maravilha” do Autor: Orianne Lallemand e Ilustrador: Elen Lescoat. Neste livro encantador os estados de espírito e os sentimentos de uma mãe são vistos através dos olhos do seu filho. Ao interpretar a história “Mamã Maravilha”, questionei individualmente as crianças, “qual a mãe da história que consideras mais parecida com a tua?” Todas as crianças expressaram a sua opinião e, no final numa

folha de papel branca com um coração impresso no canto esquerdo, registaram dentro do coração o que para eles simbolizava a Mãe, no resto da folha desenharam a imagem da Mãe, a intenção foi sensibilizar as crianças para o papel da figura humana e valorizar os laços familiares.

No seguimento do projeto, “Luz Fonte de Vida “as crianças sugeriram que gostavam de ter no Jardim de Infância, ecopontos para reciclar e separar o lixo. Com a ajuda do adulto as crianças recortaram e forraram quatro caixas de cartão utilizando as cores do respetivo ecoponto (amarelo, azul, verde e rosa) decoraram-nas a seu gosto, utilizando vários materiais.

Esta atividade alertou as crianças para a separação do lixo, bem como sensibilizá-las para a preservação do ambiente. Ao serem utilizados verifiquei com o grupo, se todos os objetos estavam devidamente no seu ecoponto. Os ecopontos foram colocados no Hall de entrada do Jardim de Infância, a fim de sensibilizar toda a comunidade educativa à reciclagem.

6. Descrição e Análise Reflexiva

O estágio realizado foi, sem dúvida, uma experiência bastante enriquecedora tanto a nível pessoal, como social e profissional.

Durante a fase de ambientação pude constatar que para estimular o desenvolvimento global das crianças é importante saber como cada uma se manifesta, quais as suas características, capacidades e dificuldades, pois, só assim, se poderá saber como intervir de modo mais adequado, quer em situações normais, quer em situações de carência. Como é assinalado nas OCEPE, “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades “ (Silva,1997, p. 25).

Para além disso a observação serviu ainda de suporte para as intervenções, dado que através dela pude compreender que em diferentes contextos, existem diferentes formas de agir e de lidar com as crianças. A observação realizada

permitiu-nos conhecer as necessidades e os interesses de cada uma, para que desta forma pudesse planear atividades que fossem ao encontro dessas necessidades e interesses das crianças.

Constatei que quando as crianças escolhiam a área de interesse para onde iam realizar a sua atividade já estavam a planificar e, quando o faziam, “começavam com uma intenção pessoal, um objetivo, um propósito” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 249). Por isso, é necessário organizar o espaço para que a sua execução seja um sucesso, daí a importância de todo o material estar ao seu alcance para que possam colocar em prática o que planearam.

Nas interações do grupo e a realização das atividades, possibilitou-me conhecer outras opiniões, ter outra visão. Foram formados sempre três grupos para que todas as crianças pudessem participar na atividade proposta. Estas interações privilegiam “a promoção do bem-estar na criança, da sua autonomia; a adequação da linguagem às necessidades do grupo; o respeito e a valorização pelas ações das crianças, demonstrando também capacidade de se envolver efetivamente com elas” (Mesquita-Pires, 2007, p.179) favorecendo, desta forma, um ambiente de segurança para as crianças.

Foi esta intervenção que me fez sentir que posso ser, realmente, capaz de desenvolver o meu papel enquanto futura profissional da educação, embora considere que ainda existem muitas aprendizagens e experiências a adquirir.

Gerir o grupo e arranjar estratégias para ir ao encontro dos seus interesses, saber reagir quando as coisas não correm da melhor maneira arranjar estratégias para captar a atenção e o interesse do grupo, tendo por base a metodologia de projeto e alterar estratégias quando estas não dão resultado, são algumas das aprendizagens que adquiri ao longo destas oito semanas de estágio.

No início senti algumas dificuldades no que toca à gestão do grupo, em conseguir captar a atenção das crianças e em saber como falar com elas. Posteriormente, fui conseguindo ultrapassar essas dificuldades e foram surgindo outras que também consegui superar com a prática e com a ajuda da educadora cooperante, que teve um papel fundamental.

O educador deve ainda ter em conta que para poder realizar todo o seu trabalho com sucesso deve enriquecer a sua formação ao longo da vida, só assim

poderá dar resposta às necessidades das crianças atendendo à evolução que se vai registando na sociedade.

Refletir implica de facto todo um conjunto de pensamentos que percorrem a mente de quem reflete e de quem deve ter em consideração a melhor forma de agir para promover situações de eficazes aprendizagens. Para tal, é imprescindível que o docente formule questões no sentido de dar significado a uma prática que pretende que seja adequada às suas crianças/alunos. Neste sentido, o seu ato de pensar durante a ação, após a ação pedagógica e na possibilidade de reformular essa mesma ação confere-lhe competências, atributos valiosos, uma vez que tem a capacidade de desenvolver uma prática de qualidade visando o melhoramento da sua ação.

Como futura educadora devo ter em conta que vou ser parte integrante na formação de um cidadão do futuro. Como tal, é essencial ajudar as crianças a crescer sustentando-me em valores sociais. Para formar estas crianças é necessário ter em conta os seus interesses e perspetivas, dar-lhes liberdade de escolha, dar-lhes voz e ter em conta que serão elas o nosso futuro, a próxima geração.

PARTE II – EXPERIÊNCIAS - CHAVE

1. Implementação do Projeto: “A Nossa Horta”

Este projeto surgiu na sequência do Projeto Educativo “luz Fonte de Vida “, tendo como objetivo satisfazer os interesses e as necessidades das crianças. Tínhamos conhecimento que as crianças a pedido das educadoras tinham levado sementes para o JI. Em reunião com o grupo, lançamos um desafio “o que podemos fazer com as sementes que trouxeram de casa?”, logo surgiram uma chuva de ideias, a maioria respondeu: “queremos semear as sementinhas” “queremos uma horta como tem o meu avô”.

Tendo em conta que, “os processos principais de uma pedagogia de participação são a observação, a escuta e a negociação” (Oliveira- Formosinho, 2007, p.28), este projeto implicou não só ouvir as crianças, como também respeitar os seus interesses e as suas opiniões, dando à criança a oportunidade de ser ouvida.

A partir do diálogo foram surgindo ideias e a planificação foi sendo delineada em grupo, à medida que as ideias iam surgindo iam sendo registadas na teia, (água terra, luz, sementes, sol, plantas, animais), fomos questionando, estimulando a sua curiosidade e assim nasceu um grande desafio, o projeto “A Nossa Horta”.

Contudo, o educador tem um papel ativo, sendo ele que deve colocar desafios às crianças, complexificar as questões das mesmas, ajudar a manter o diálogo e a discussão de ideias, bem como compreender aquilo que se pode atingir.

Para o desenvolvimento deste projeto baseamo-nos nas fases referidas por Teresa Vasconcelos (2012), sendo estas a “Definição do Problema”, a “Planificação e Desenvolvimento do Trabalho”, a “Execução” e a “Divulgação/Avaliação”.

Numa primeira fase, o educador deverá escutar as crianças, fazer questões, formulam hipóteses, partilham os saberes que possuem e revelam aquilo que gostariam de conhecer. Na segunda fase do trabalho de projeto, procede-se com a “elaboração de um mapa concetual, onde se encontra definido o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas, organiza-se o tempo e

inventariam-se recursos” (Vasconcelos, 2012, p. 15). No entanto, este é flexível e apresenta múltiplas possibilidades.

A fase da execução caracteriza-se pela pesquisa “através de experiências diretas, organizam, selecionam e registam a informação” (Vasconcelos, 2012, p. 16). Nesta fase as informações para além de recolhidas e representadas, são contrastadas com as iniciais, sendo “as teias iniciais [...] reconstruídas em diferentes momentos do processo” (Vasconcelos, 2012, p. 16). Por fim, a última fase também é conhecida como “fase da socialização do saber”, uma vez que os saberes e conhecimentos construídos são comunicados aos outros, bem como se expõe “uma sistematização visual do trabalho”, (Vasconcelos, 2012, p. 17).

Importa salientar que as fases não são apenas sequenciais no tempo, mas entrecruzam-se ao longo de todo o processo de elaboração do projeto. Desta forma, é possível afirmar que “a criança é assim encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas” (Vasconcelos, 2012, p. 18).

A horta é um excelente meio para potencializar a aprendizagem da criança e despertar o seu interesse para uma alimentação saudável. O contato com a natureza é uma experiência muito válida para criança. Ao montar uma horta no jardim-de-infância, as educadoras terão um laboratório vivo, podendo assim trabalhar os mais variados temas. A horta tem como foco principal integrar as diversas fontes e recursos de aprendizagem, gerando fonte de observação e pesquisa exigindo uma reflexão diária por parte das crianças e os demais envolvidos.

O Projeto “A Nossa Horta” permite que a criança conquiste o seu espaço, participando e acompanhando todos os ciclos, (semear, germinar, crescer, cuidar e colher) processos e dinâmicas naturais que estimulam a consciência para a preservação ambiental. Através da Horta desenvolvem-se conhecimentos e habilidades que estimulam as crianças a produzir, descobrir, selecionar e consumir alimentos saudáveis. Pois a “troca de experiências ajuda também os educadores de infância a saber quais as crianças que já possuem muitos conhecimentos sobre o tema

em estudo e quais as que apenas tem uma experiência muito limitada do mesmo” (Katz & Chard, 2009, p,103)

O presente projeto permite assim o trabalho integrado com diferentes áreas do conhecimento, saberes e atitudes. Nesse sentido, a Horta torna-se um elemento capaz de desenvolver temas envolvendo educação ambiental e alimentar, pois além de conectar conceitos teóricos a práticos, auxilia no processo de ensino e aprendizagem, constituindo como uma estratégia capaz de ajudar no desenvolvimento dos conteúdos de forma interdisciplinar, distribuídos em assuntos trabalhados por temas transversais.

O projeto “A Nossa Horta” revelou-se assim um elemento catalisador e rampa de lançamento ao transporte do trabalho e atividades ali desenvolvidas para o contexto de JI, indo ao encontro do Projeto Pedagógico “Luz Fonte de Vida”, promovendo e incentivando o trabalho de projeto, a pesquisa e experimentação de atividades relacionadas com o ensino das ciências.

Começaram os preparativos para dar início à Horta. Na sala preparamos todos os utensílios necessários para iniciar a atividade, e em pares as crianças iniciaram a pintura dos garraões trazidos de casa, encheram os garraões com terra e foram distribuindo as sementes. Com o decorrer da atividade fomos falando sobre a textura da terra, cor, cheiro, e do tipo de animais que vivem na terra e qual a sua importância. No final de cada criança fazer a sua sementeira, identificou-a e ficou responsável pela rega, e zelar pelo seu crescimento. Foram descobrindo os diferentes estádios de desenvolvimento da planta e a compreender como respeitar o ambiente.

Com material reciclado, construíram os animais que vivem na terra, minhocas, caracóis, formigas e lagartas. Utilizando para a construção das minhocas e lagartas caixas de ovos, para os caracóis rolos de papel higiénico e para as formigas cascas de noz. No final da construção todos os animais foram expostos no Hall do Jardim de Infância.

No que respeita à importância da Horta e dos animais abordados durante o projeto, pedimos às crianças que pesquisassem em conjunto com a família, sobre os

animais, as plantas e as sementes. Cada criança escolheu o animal, uma planta ou a semente preferida e fez a sua pesquisa. No final de reunidas todas as pesquisas, fizemos a montagem (através de recorte e colagem) organizamos consoante os temas, construímos uma capa e assim se conclui o “livro das pesquisas” uma fonte de consulta, uma vez que o livro foi exposto numa mesa no Hall de entrada do II para consulta de todos. Considera-se fundamental a participação dos pais em conjunto com os filhos nas atividades, através desta interação, descubram conhecimentos importantes, contribuam para a resolução de problemas, colaborando com o trabalho pedagógico da responsabilidade dos profissionais.

No contexto das pesquisas, as crianças alegaram que a minhoca é importante devido fertilizar o solo e pelo facto de este animal arejar o solo ao escavar os seus túneis. Quanto ao caracol, mencionaram que se pode fazer creme com a baba que liberta e que podem ser utilizados como fonte de alimento para o Homem. No que diz respeito às formigas afirmaram que são muito trabalhadoras e vivem numa colónia, todas juntas.

Considere-se que as crianças manifestaram maior interesse e curiosidade em observar e conhecer a grande diversidade dos animais de pequena dimensão que podem ser encontrados em qualquer lado, tendo a preocupação de os procurar pedido ajuda à família.

A aprendizagem da matemática esteve sempre presente através das experiências proporcionadas às crianças, na contagem das sementes que iam deitando à terra, como por exemplo ao contar a história, "O nabo gigante" com introdução e contagem dos animais que ajudaram o agricultor a puxar o nabo da terra.

A expressão dramática, na dramatização das histórias feita pelas crianças, imitando o grupo de animais a tentar arrancar o nabo gigante da Terra.

A expressão dramática para além de ser uma forma de as crianças se descobrirem a si e aos outros, oferece também a oportunidade de se afirmarem na relação com outros, apropriando-se assim de situações sociais.

No contexto do nosso projeto e a pedido das crianças efetuamos a leitura da história “Ainda nada?” de Christian Voltz. “Ainda nada?” é um texto simples que encerra uma grande mensagem: a descoberta da paciência e a virtude da perseverança para nos identificarmos no mundo. Através do processo do nascimento e do crescimento de uma semente, Christian Voltz constrói uma metáfora da própria vida, com as suas alegrias e com as suas frustrações.

Foi através da leitura da história “Ainda Nada” e da sua projeção em Power Point que surgiu o espantalho como o “guardião” da horta. Despertou sentimentos nas crianças como respeito e amizade, tanto que, ao passarem pela horta, as crianças olham para a figura do espantalho e comentavam sobre o trabalho duro que ele estava a desenvolver, tal como, o de proteger a horta dos invasores. O espantalho foi construído com materiais reutilizáveis trazidos pelas crianças, nomeadamente roupas, paus, palhas entre outros.



Figura 1 - Espantalho a guardar "A Nossa Horta"



Figura 2 - "A Nossa Horta"

Conclusão, o homem tira da terra o seu sustento, isso faz com que aprenda a mexer nela, a prepará-la para o cultivo, a ter uma relação homem-natureza, pois ele depende dela para a sua sobrevivência. No entanto para muitos seres humanos, esta relação está perdida. Para muitos, o “solo” de onde o seu alimento é tirado é apenas “Terra”, pois atualmente na sua rotina não há tempo para tal relação.

Hoje as crianças e adolescentes no ambiente extra escola, ocupam o tempo em frente à televisão e vídeo, não tendo contato com o meio ambiente. Proporcionar às crianças o contato com a terra, com a água, com o ar, é educá-las na perspetiva de uma educação ambiental.

As atividades de semear em hortas plantar, cuidar e colher alimentos é uma oportunidade para enriquecer o ensino aprendizagem de forma mais significativa. Com estas atividades foi possível perspetivar a observação como estratégia adequada ao conhecimento do contexto educativo e do sujeito a educar.

Foi também possível ter conhecimento das crianças, observando cada criança e o grupo conhecendo as suas capacidades interesses e dificuldades, recolhendo as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, assim percebeu-se melhor as características de cada uma.

1.1. Reflexão e Avaliação do Projeto Pedagógico

No final do projeto, tal como ao longo do seu desenrolar, percebi que em todas as suas fases o grupo esteve envolvido e motivado. Pensei por isso que as atividades desenvolvidas foram adequadas ao desenvolvimento das crianças e respeitaram os seus interesses.

Entendi que a área do Conhecimento do Mundo permite facilmente chegar a todas as outras áreas, numa perspetiva de transversalidade do saber. Através da área do Conhecimento do Mundo trabalhei paralelamente as áreas das expressões da formação Pessoal e Social, ou seja o domínio matemática, a linguagem escrita e oral, a expressão dramática (com os jogos de imitação e representação), a dramatização de histórias, a expressão plástica (com a utilização de diferentes materiais), a expressão

motora (através da manipulação de vários materiais e de jogos motores associados aos animais, plantas e à germinação) e a formação pessoal e social que, esteve presente em todos os momentos deste projeto através das situações de cooperação, negociação, cumprimento de regras, participação na aprendizagem em grupo, partilha, ainda atividades temáticas sobre o ciclo da água e algumas experiências relacionadas com a evaporação e condensação, entre outras.

Ao longo de todo o projeto percebi que as crianças explicam os factos e as suas ideias através de experiências que tiveram anteriormente essencialmente no meio familiar ou jardim-de-infância. É função dos educadores proporcionar às crianças experiências de aprendizagem de modo a que elas encontrem explicações corretas para os fenómenos que observam, aumentando-lhe assim a compreensão do real. Os educadores devem apostar numa pedagogia de participação, recusando a ver a criança como uma «*Tábua rasa*» ou uma «*Folha em branco*» (Oliveira-Formosinho, 2007), mas antes, considerando-a um sujeito competente, respeitando o seu direito de participação e a sua individualidade e, analisando como constrói novos conhecimentos a partir das suas ideias iniciais.

Todo o ser humano, desde que nasce, está intrinsecamente auto motivado para aprender, para aprender ativamente e para aprender em todos os espaços em que habita, pois aprende-se em todos os lugares. “Em casa, no bairro, na cidade, na rua, no campo, na escola aprende-se: aprende-se na escola da vida porque o homem nasceu para aprender” (Carneiro, 1983 p.9). Aprende-se nos espaços de vida, espaços estes que deixam marcas no ser humano, contribuindo para a construção da sua identidade.

Esta auto motivação para aprender só se manifesta num ambiente de aprendizagem ativa, pois a aprendizagem é construída pelo ser humano através da ação – ação direta e intimamente associada à experiência.

Ao longo do meu percurso no mestrado em Educação Pré-Escolar penso que tive uma grande evolução tanto a nível pessoal como profissional, através das aulas teóricas que contribuíram significativamente para aprofundar os meus conhecimentos e para adquirir outros.

Na minha opinião penso que uma das coisas que se deve fazer sempre antes de iniciar uma semana de estágio é uma planificação prévia sobre o que deve ser feito e os conteúdos que devem ser trabalhos em prol do desenvolvimento e do bem-estar das crianças.

Gostaria de realçar que, no decorrer da prática educativa, procurei articular a ação, a investigação e a formação, uma vez que as experiências realizadas contribuíram não só para o desenvolvimento e crescimento das crianças, mas também para o meu próprio desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional. Propusemo-nos desenvolver “O Projeto A Nossa Horta” em consonância com o Projeto “Luz Fonte de Vida”.

Estas foram desenvolvidas com destaque para a área do Conhecimento do Mundo, sendo articuladas com as restantes áreas contempladas nas OCEPE.

As experiências de aprendizagem realizadas com as crianças, descritas neste trabalho, possibilitaram a implicação das mesmas em atividades de observação, favorecendo o contacto direto com alguns animais de pequena dimensão tais como, lagartas, minhocas, caracóis e formigas, e com recursos variados.

As crianças tiveram a oportunidade de ir ao exterior procurar esses animais no seu habitat, contactando e explorando a natureza. Usufruíram de oportunidades de descobrir e aprender mais, não só acerca das características físicas de vários animais de pequena dimensão, mas também sobre os modos de locomoção, de vida e de sobrevivência dos mesmos, estando atentas a diferenças e semelhanças encontradas nos animais observados. Deu-se grande prioridade e importância à voz das crianças, tendo elas colocado várias questões e sugestões, partilhado experiências e interesses com todo o grupo, e que constituíram um leque alargado de novas experiências, investigações e trabalhos a realizar.

Também os familiares foram envolvidos em várias experiências de aprendizagem, na medida em que apoiaram as crianças nas suas curiosidades e pesquisas. Adquiriram novos conhecimentos sobre cada atividade, recorrendo a diferentes fontes de informação disponíveis, nomeadamente, livros, internet,

familiares e amigos. Trabalharam com materiais diversos, geralmente materiais reutilizáveis, para executar as várias atividades, aprendendo a preservar a natureza e o meio ambiente.

Com as experiências de aprendizagem vividas, as crianças desenvolveram a linguagem, a motricidade, o pensamento crítico, o sentido estético, a socialização e aprenderam a olhar o mundo que as rodeia mais atentamente, respeitando-o e valorizando a natureza.

Em síntese, podemos referir que, através da realização destas experiências de aprendizagem, e como foi ficando evidente na descrição das mesmas, as crianças adquiriram saberes relacionados com todas as áreas e domínios apresentados nas OCEPE, constituindo a base para a aquisição de novos conhecimentos ao longo da educação básica e da vida.

Consideramos que todas as experiências desenvolvidas foram enriquecedoras e permitiram que as crianças desenvolvessem competências relevantes ao nível das diferentes áreas de conteúdo, de uma forma articulada e integradora, o que é possível verificar através da descrição das experiências e das figuras que as acompanham.

Tal como refere Oliveira-Formosinho (2007) “o papel do professor é proporcionar à criança experiências várias e ajudá-la a pensar sobre essas experiências através do uso de questões que suscitam a reflexão” (p.29), encorajando a criança a questionar, investigar e a descobrir.

Foram construídas aprendizagens bastante significativas, uma vez que as crianças se envolveram com empenho na realização de todas as atividades, experimentando, manipulando, refletindo e cooperando com todo o grupo. Procurei sempre que as crianças realizassem o que realmente era do seu interesse, de modo a desenvolver a sua autonomia. Torna-se fundamental que o educador compreenda o que as crianças sabem, para lhes propor experiências de aprendizagem desafiadoras e complexas, pois só desta forma as crianças se demonstrarão motivadas para aprender (Hohmann & Weikart, 2009).

Cada experiência de aprendizagem realizada permitiu-nos a todas, crianças, educadoras e famílias, compreender que o jardim-de-infância “não é um ponto, mas um nó de uma teia que se prolonga através de outros”, tendo sido por isso pertinente a colaboração de todos os intervenientes do processo educativo (Lopes, 2011, p.77).

2. A IMPORTÂNCIA DO LIVRO NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR

A criança a partir do momento em que adquire a linguagem assume um papel central no seu próprio desenvolvimento, pois ela é ativa e participativa no mundo que a rodeia. Ela vai assim construindo o seu próprio conhecimento à medida que explora o meio em que vive. Tendo isto em conta, as atividades de leitura e escrita contextualizada na realidade da criança constituem-se como atividades de extrema importância, pois permitem uma fonte de exploração e de tomada de consciência sobre as características do código escrito. Esta tomada de consciência surge assim que a criança inicia o contacto com a linguagem escrita.

“O gosto e o interesse pelo livro e pela palavra escrita inicia-se na Educação Pré-Escolar. O contacto e a frequência de bibliotecas podem também começar nesta idade, se as crianças tiveram oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de recreio e de cultura” (Ministério da Educação, 1997a, p.729).

Em relação à área da biblioteca, este espaço deve ser bem localizado, com boa iluminação e com acesso fácil aos livros. Segundo Rizzo (2005, p.76), “deve ser [...] um canto da sala [...] reservado à exposição de livros de histórias, que (as crianças) deverão poder manusear à vontade”. O educador deve assim colocar os livros num local de fácil acesso; seleccionar os livros consoante a faixa etária das crianças, a qualidade dos mesmos e naturalmente os gostos das crianças.

É muito importante que a criança sinta a necessidade de ler, de se instruir. Desse modo, as crianças terão fortes probabilidades de virem a ser bons alunos, de construírem boas frases e de conseguirem ter bons diálogos.

Tendo em conta Sequeira (2000) a biblioteca tem como finalidade relacionar a criança com o texto escrito, bem como o manuseamento de livros. Os objetivos da biblioteca recaem sobre o facto de responderem à necessidade da criança ouvir histórias, estimular a leitura bem como o desejo de querer saber ler, melhorar a linguagem, aumentar o conhecimento sobre o mundo que as rodeia.

Segundo as OCEPE “é importante que a criança contacte com as funções do código escrito e que se valorize os seus conhecimentos prévios. Saliente-se que o objetivo não é o de uma preparação para a escolaridade obrigatória: não se trata de uma introdução formal e clássica à [...] escrita, mas a de facilitar a emergência da linguagem escrita” (Ministério da Educação, 1997, p.65).

Por esta razão, pretende-se que as crianças “compreendam o porquê e o para quê a escrita é usada na vida diária e qual a sua função utilitária” (Oliveira, 1998, p.5) e a educação pré-escolar é, sem dúvida, uma etapa privilegiada para a aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens.

Segundo Fernandes, “é importante que a criança contacte com as funções do código escrito e que se valorize os seus conhecimentos prévios. Saliente-se que o objetivo não é o de uma preparação para a escolaridade obrigatória: não se trata de uma introdução formal e clássica à (...) escrita, mas a de facilitar a emergência da linguagem escrita” (Ministério da Educação, 1997, p.65, citado por Fernandes, 2003, p.45)

“Existem muitas provas científicas que sustentam a existência de uma relação positiva entre o conhecimento do nome das letras no final do jardim-de-infância e a aprendizagem da leitura no ano seguinte [...]. O conhecimento das letras é um bom preditor e um elemento facilitador do processo de aprendizagem quando as crianças ingressam no 1.º ano, mas somente se esse conhecimento decorrer de vivências complexas e integradas em torno da literacia e de uma verdadeira reflexão sobre a escrita e o seu funcionamento” (Mata, 2008, p.37).

Além deste enorme benefício que é a criação de relações afetivas fortes a leitura de histórias e a exploração dos livros trazem outros benefícios para o desenvolvimento das crianças pois é “conhecido o papel que a leitura desempenha no desenvolver e enriquecer da personalidade do indivíduo, promovendo a autonomia, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e a abertura às muitas perspetivas porque se pode representar e analisar o real. Sabe-se também como todos estes aspetos são fulcrais na educação do jovem para uma sociedade em mudança” (Sequeira, 2000, pág.70).

Abordando agora o papel das diversas pessoas/instituições promotoras da leitura é de destacar o papel da família na leitura de histórias. Penso que é de extrema relevância pois a família como primeiro agente de socialização da criança, tendo na sua maioria uma relação privilegiada com as suas crianças e por caber “aos pais propiciar o clima adequado para que a criança, desde muito pequena, seja capaz de ir vendo e lendo num clima de silêncio, de valorização, e sossego (Manzano, 1988, pág. 18)”.

Posto isto é considerado fundamental que educadores e famílias trabalhem em parceria pois tal como tive oportunidade de vivenciar a relação escola-família pode ser extremamente rica para pais, educador e principalmente para as crianças.

Contudo estes não são os únicos promotores da leitura pois as bibliotecas sejam elas escolares ou públicas podem e devem desempenhar um papel bastante importante nesta área, estas vêm facultar o livre acesso aos livros e podem dinamizar a leitura de diversas formas de modo a cativar o público mais novo a frequentar estes locais.

Por último, mas não menos importante, as livrarias e editores também podem desempenhar um papel importante na promoção da leitura de histórias promovendo mais os livros junto das escolas, ou seja, indo mesmo às escolas junto das crianças. “A leitura de histórias não só apoia a construção de sentido em torno da escrita, como também enriquece a interação da criança com a leitura” (Mata, 2008, p.80).

2.1 Benefícios da Leitura das Histórias

Hohmann e Weikart, referem que é “através da leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (2011, p. 547).

Além deste enorme benefício que é a criação de relações afetivas fortes a leitura de histórias e a exploração dos livros trazem outros benefícios para o

desenvolvimento das crianças pois é “conhecido o papel que a leitura desempenha no desenvolver e enriquecer da personalidade do indivíduo, promovendo a autonomia, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e a abertura às muitas perspetivas porque se pode representar e analisar o real. Sabe-se também como todos estes aspetos são fulcrais na educação do jovem para uma sociedade em mudança” (Sequeira, 2000, p.70).

Estes são apenas alguns dos benefícios que a leitura de histórias trazem para as crianças pois “(...) há outras aprendizagens fundamentais para as crianças que se dão através da leitura, desde os conhecimentos acerca do mundo até as dimensões inerentes à própria vida, portanto a função daquele que propõe a leitura e na qual podemos inserir o contador de histórias é valiosa para o desenvolvimento humano” (Albuquerque, 2010, pág. 10).

Com isso adquirem vivência e referências para “através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética.” (ME, 1997, p. 70); e já que vivemos num país em que a escolarização é exigida cada vez mais cedo é de realçar que “talvez nenhuma outra atividade seja tão importante para a emergente literacia da criança do que a leitura que um adulto ou amigo lhe fizer” (Hohmann e Weikart, 1997, p. 546).

3. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Brincar é uma ferramenta muito importante e necessária durante o processo de desenvolvimento do ser humano. Nos primeiros anos de vida, as crianças quando estão envolvidas no “brincar” desenvolvem a inteligência e aprendem de uma forma simbólica a representar a sua própria realidade.

Podemos dizer que brincar com a criança desde bebé é uma forma de ajudá-la a conhecer-se, a comunicar com o meio envolvente e a enriquecer-se como ser humano.

É imprescindível pensarmos no tempo em que nós, enquanto crianças, brincámos ao jogo da macaca, aos polícias e ladrões, às mães e aos pais, entre outras brincadeiras, sendo estes os momentos agora lembrados como os mais felizes para nós.

É na infância que as crianças aprendem as bases necessárias para o seu desenvolvimento nos aspetos físicos, motor, social, emocional, cognitivo, linguístico e comunicacional, sendo, as atividades realizadas com jogos essenciais para o desenvolvimento da criança em cada uma destas áreas.

Através destas atividades, o educador desenvolve aprendizagens de conhecimentos específicos, como a matemática, a língua, valores culturais, morais, auxiliando a criança no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e linguístico.

Cabe ao Educador proporcionar atividades que enriqueçam os conhecimentos das crianças, através do lúdico, de modo a que estas ao mesmo tempo que brincam, adquiram também novas competências e conhecimentos.

De acordo com a Declaração dos Direitos da Criança (UNICEF, 20 Novembro 1959) “A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos.”

Foram muitos os autores que desenvolveram estudos evidenciando a importância do brincar, como meio de aprendizagem uma vez que em todas as culturas as crianças brincam.

Os tempos livres das crianças, na infância, são preenchidos principalmente pelas atividades lúdicas ou jogo embora estas variem ao longo dos anos e com a aquisição de novas capacidades/competências sociais, motoras e intelectuais (Pinto & Sarmento, 1999).

Smith (2006) considera o brincar como o oposto ao trabalho, como uma atividade realizada por si mesma e sem limitações externas e como sendo uma característica relevante presente na faixa etária dos 2 aos 6 anos. O autor refere também que no brincar, assim como em outras atividades, podem ocorrer conflitos e limitações.

Na criança em idade pré-escolar, o brincar é simbólico, pois “as crianças fingem que uma ação ou um objeto tem um significado diferente do seu significado usual na vida real” (Smith, 2006, p.26).

Máximo, Formosinho e Azevedo, referem que para que as crianças possam brincar necessitam de tempo e essa necessidade é referida no artigo 31º da Convenção dos Direitos da Criança. Os autores, neste contexto, levantam uma questão relevante: “Mas...será que as instituições educativas terão um claro entendimento desse direito?” (Formosinho, J., 2004, p. 103).

Por vezes acontece os pais estarem preocupados a pensar quais os brinquedos mais didáticos que podem comprar para os filhos, e esquecem de que para uma boa brincadeira não é exigido nada de muito dispendioso ou sofisticado.

É importante compreender que o conteúdo do brinquedo não determina a brincadeira da criança mas, por sua vez, o ato de brincar, jogar e participar é que revela o conteúdo do brinquedo. Para uma criança, de acordo com Almeida (2000), quanto mais atraente ou sofisticado for o brinquedo mais distante estará do seu valor como “instrumento de brincar”.

Piaget é um dos teóricos mais conhecidos na área do desenvolvimento cognitivo, podendo ver-se na sua teoria a relação entre o desenvolvimento cognitivo e os processos lúdicos, sublinhando que ao brincar a criança vai adquirir conhecimentos acerca do mundo que a rodeia e assim desenvolver-se, progredindo nos diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo (Lopes 1998). Não tendo a criança noção do mundo real vai simulá-lo nas suas brincadeiras, fazendo uma conjugação da realidade real com a realidade irreal. Através da ação a criança vai desenvolver a função simbólica, o que lhe permite, construir imagens mentais e decodificar símbolos e signos (Piaget 1990).

"Quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois a sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui." (Piaget, 1971)

É muito importante que a criança brinque, pois ao brincar estimula ao máximo a sua criatividade e espontaneidade, utiliza os recursos disponíveis em seu redor e modifica-os, ou seja, utiliza o mesmo objeto/brinquedo para funções diferentes. Quando brinca não o faz por acaso, a criança precisa visualizar o motivo da brincadeira, preparar e arrumar tudo para que fique como deseja. Demora, por vezes, mais tempo a preparar que propriamente a brincar.

Ao longo da realização da prática educativa tive a oportunidade de observar momentos livres de brincadeiras das crianças. Nestes momentos, as crianças sentiam-se alegres, cooperavam e resolviam conflitos.

Na ótica de Homem (2009, p.22), brincar é "uma forma natural de a criança se expressar, tal como falar é a forma natural de o adulto se expressar".

O brincar é uma fonte de conhecimento, uma vez que as crianças através do brincar aprendem coisas novas e crescem, a todos os níveis: cognitivo, emocional, linguístico, social e motor.

O brincar permite aprendizagens muito significativas para uma criança, pois durante este momento ela está envolvida física, mental, social e emocionalmente, expondo os seus sentimentos e experiências vividas (Homem, 2009). Quando as

crianças brincam partilham experiências e emoções com o outro, ultrapassam obstáculos e resolvem conflitos.

Os momentos de brincadeira podem ser livres, mas também orientados pelo/a educador/a, podendo este/a participar neles aquando os pedidos das crianças. É função do/a educador/a mediar estas situações, “aproveitando para interagir e transmitir conhecimentos através da brincadeira que ali se desenrola” (Homem, 2009, p. 23).

Hohmann e Weikart (2011) afirmam que “brincar é a forma como a criança explora o que as coisas podem fazer e a forma como funcionam (...) é espontâneo, criativo e imprevisível” (p. 87). Brincar promove na criança “satisfação, desafio, prazer e recompensa” (idem).

É proporcionado à criança um ambiente de lazer, onde desenvolve brincadeiras livres e utiliza uma movimentação livre, como saltar, correr, baloiçar, escorregar, trepar e ultrapassar obstáculos. Oliveira-Formosinho (1998:109) realça esta ideia, dizendo que é um local “onde se podem realizar experiências próprias e diferentes daquelas que ocorrem no espaço interior”.

O brincar é para Vygotsky (1991) um fator muito importante no desenvolvimento infantil, pelo que não pode ser definido apenas como uma atividade que dá prazer à criança. Ao brincarem as crianças entram num mundo imaginário, onde os seus desejos se tornam realizáveis como por exemplo, permitir que estas consigam fazer de conta que são mães.

O desenvolvimento do processo imaginativo vai permitir à criança agir sobre os objetos independentemente daquilo que estes lhes sugerem através da perceção imediata. Para defender esta ideia Vygotsky (1991) preconiza que “no brinquedo o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos” (p. 111).

De acordo com Antunes (2005) o ato de brincar apresenta-se como uma atividade desvalorizada, sendo visionada desta forma por aqueles que se encontram “(...) distantes dos novos estudos da mente humana e da maneira como se opera o pensamento e se constrói convicções, (...)” (p. 30). Esta autora preconiza que a evolução dos estudos da mente vieram por termo à separação existente entre o brincar e o aprender, e acredita que quem conhece estes estudos não dúvida que o ato de brincar permite à criança apropriar-se da realidade imediata, atribuindo-lhe significado. Desta forma fica claro que o brincar está em tudo aliado ao aprender.

Para Carvalho (1993) “(...) a forma natural de aprender da criança é através da atividade de conteúdo lúdico” (pp. 101-102). Horn (2004) partilha desta opinião referindo que o ato de brincar gera novas situações que promovem o desenvolvimento da criança fazendo-a progredir para um novo estágio de desenvolvimento o que o faz acreditar na existência de uma relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, existindo uma relação entre o pensamento e a ação.

Para Antunes (2005) o ato de brincar apresenta o ato maior da vida infantil, na medida em que, permite que a criança se adapte aos seus desejos. Refere ainda que as crianças adquirem aprendizagens e constroem significados quando o cérebro transforma sensações em perceções e as perceções em conhecimentos, o que só acontece quando são adquiridos todos os elementos presentes num brincar com qualidade ou “bom brincar” como nos diz o autor. Estes elementos são a memória, a emoção, a linguagem, a atenção, a criatividade, a motivação e, sobretudo, a ação. Desta forma é dado um papel de relevo à ação das crianças sobre os objetos, como promotor de desenvolvimento humano.

Hohman e Weikard (2009) consideram que a aprendizagem pela ação é “fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano” (p. 19), estando o tipo de aprendizagem dependente do uso de determinados materiais, tal como os brinquedos, da sua manipulação e exploração, do levantamento de questões e da tentativa de encontrar repostas para as suas dúvidas.

Também para Gomes (2010) “Mais do que uma ferramenta o brincar é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança” (p.45). Ao brincar a criança desenvolve a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, explora e reflete sobre a realidade e a cultura do mundo onde está inserida. Ao brincar a criança questiona e interioriza as regras da sociedade e os diferentes papéis sociais, compreendendo-os. Assim para este autor, o brincar é essencial na medida em que permite à criança “(...) aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser. Para além de estimular a curiosidade, a confiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção” (p. 46).

Quando brinca, explora e reflete sobre a realidade e a cultura na qual está inserida, e à medida que interioriza nova informação, questiona e assimila as suas regras e os diferentes papéis sociais.

O espaço exterior é visto pelos pais como um espaço potencialmente nefasto, no que diz respeito às condições climatéricas e pelo facto de estes considerarem que as crianças se encontram mais vulneráveis a infeções respiratórias, e também por considerarem que existe maior possibilidade para a ocorrência de acidentes (Figueiredo, 2010).

Podemos dizer que o espaço exterior é um prolongamento do espaço interior, onde as situações de aprendizagem permitem a diversificação de oportunidades educativas, uma vez que o espaço exterior apresenta outras características e potencialidades (ME, 1997). Nesta perspetiva, o espaço exterior é igualmente um espaço educativo que proporciona às crianças momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças.

De acordo com a Sociedade Portuguesa de Pediatria, “as vantagens de brincar ao ar livre verificam-se a vários níveis. Ao favorecer a atividade física, constitui uma estratégia na prevenção da obesidade. Intelectualmente, estimula a aquisição de competências, treino da atenção e capacidade de resolução de problemas. No plano emocional e social, brincar proporciona diversas situações em que é testada a relação com os pares, permitindo desenvolver a resiliência. Além disso, ao transferir para a brincadeira objetos ou fenómenos da realidade externa, a criança constrói as bases

para a compreensão de si própria e do mundo, expressando os seus medos e frustrações, mas também a sua criatividade”.

Neste sentido, as brincadeiras desenvolvidas no espaço exterior são muito ricas, pois ocorrem em contexto de aprendizagem ativa, isto é, as crianças brincam no espaço pensado e equipado de acordo com as suas necessidades e interesses específicos. Este espaço torna-se num ambiente onde as crianças se sentem seguras e onde não existem perigos, mas que no entanto são estimuladas a experimentar os equipamentos, como também a experimentar as suas capacidades físicas (Hohmann e Weikart, 2011).

A este respeito, também Neto (2001, p.1) diz que “sem a imunidade que lhe é conferida pelo jogo espontâneo, pelo encontro com outras crianças num espaço livre, onde se brinca com a terra, se inventam jogos, se vivem aventuras, a criança vai revelando menos capacidade de defesa e adaptabilidade”, é essencial que as crianças sejam livres para brincar, e para se sujar quando assim o querem e podem.

O tempo ao ar livre permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se, de maneiras que regularmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras no espaço interior. As brincadeiras desenvolvidas ao ar livre permitem às crianças correr, saltar, atirar, baloiçar, andar de bicicletas. No mesmo sentido, também as brincadeiras de faz-de-conta que são desenvolvidas em toda a área do exterior, como debaixo do escorrega ou dentro da casinha, são importantes ao desenvolvimento da criança.

Quando as crianças exploram e brincam no exterior, estão a vivenciar experiências essenciais ao seu desenvolvimento, ao nível da representação criativa, da linguagem e da literacia, da iniciativa e das relações interpessoais, ao nível do movimento, da música, da classificação, da seriação, do número, do espaço e do tempo (Hohmann e Weikart, 2011).

Para Kishimoto (2010), o brincar é uma das atividades mais importantes do dia de uma criança, na medida em que gera inúmeras possibilidades como: a criança tomar decisões; expressar sentimentos e valores; conhecer-se a si, os outros e o mundo; partilhar brincadeiras com o outro; explorar o mundo dos objetos, das

pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo; usar o corpo e as diferentes linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção. Ainda segundo a mesma autora, a importância das brincadeiras está intimamente relacionada com a cultura da infância, sendo a brincadeira a “ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver” (Kishimoto, 2010, p.4).

Múrcia (2005) diz-nos que brincar é a atividade mais importante na vida da criança, podendo ser considerada como a grande escola da vida, no sentido em que é na idade pré-escolar que a criança aprende valores éticos que irão moldar a sua personalidade.

Na opinião de Winnicott (1975), é através do brincar e apenas no brincar, que a criança ou o adulto desfrutam da sua liberdade de criar. Assim, torna-se essencial a criança brincar de forma a demonstrar a sua criatividade através da brincadeira. As crianças têm prazer em todas as experiências de brincadeira física e emocional.

Segundo Moreira (1986), a brincadeira é vista como um jogo, defendendo que este é essencial para o desenvolvimento da criança, sendo visto como uma função essencial ao nível do desenvolvimento motor, físico, emocional, afetivo e psíquico. As situações de brincadeira proporcionam às crianças o encontro com os seus pares, fazendo com que interajam socialmente entre si. Ao se relacionarem num grupo vão descobrindo que não são os únicos sujeitos da ação e que precisam dos outros para alcançar os seus objetivos tornando-se, assim, uma aprendizagem essencial ao desenvolvimento da criança.

Para Chateau (1987, p.14), "uma criança que não sabe brincar [é] uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar". Para manter-se em harmonia consigo mesma, com seus semelhantes e com o mundo que a rodeia, a criança necessita de brincar; necessita de inventar e reinventar o mundo. Em suma, a criança brinca para aprender, para se desenvolver, exercitando a sua criatividade.

Quando brinca identifica sentimentos de amor, raiva, angústia, agressividade. Estes sentimentos vão dominando, ou não, a criança, e assim ela vai arranjando estratégias para moderar esses sentimentos face a uma determinada situação.

Podemos observar estes sentimentos durante os jogos e brincadeiras das crianças, quando estas procuram imitar os adultos nas suas atividades, recorrendo a expressões e mímicas. Através das brincadeiras as crianças aprendem a expressar as suas opiniões e a resolver conflitos, criando laços de amizade, tal como os adultos.

O educador deverá, sem dúvida, estar consciente da importância que tem o brincar no desenvolvimento da criança, pois só assim adequará e organizará o espaço e os materiais, e proporcionará tempo suficiente para que as crianças desenvolvam as suas brincadeiras.

Segundo Moyles et al (2006, p.200) “a observação do brincar é, ao mesmo tempo, um processo exigente e gratificante para o profissional, desafiando-o a aprender a partir do que ele observa no comportamento espontâneo da criança”

É a brincar que a criança transforma a realidade e assim aprende o que mais ninguém lhe pode ensinar.

E como o melhor do mundo são as crianças, damos-lhe o melhor que é brincar.

4. IMPORTÂNCIA DO ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NA CRECHE E NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A família tem um papel muito importante nos primeiros anos de vida da criança. O papel da família não é só o de proporcionar os cuidados básicos primários, como a alimentação e a higiene, mas também de desenvolver a criança em todas as suas dimensões: física, psicológica e afetiva, tal como refere Vasconcelos (2007): “A família é o primeiro espaço de afeto e de segurança. Daí constituir-se num primeiro espaço de educação para a cidadania porque é a instância matriz da socialização na vida das crianças. Tomamos aqui família num sentido muito amplo, enquanto «comunidade de destinos», podendo assumir as formas mais diversas: famílias tradicionais, famílias monoparentais, famílias de acolhimento (...) O que é importante é que a família seja exemplo de participação na vida cívica, de atenção ao que a cerca, de abertura e solidariedade.” (p.112)

No seguimento das palavras de Vasconcelos (2007), é a família que estabelece a primeira relação social com as crianças e que tem a função de lhes transmitir aprendizagens significativas, tais como autonomia na alimentação, conseguir andar, manusear objetos, entre outras competências que constituirão a base para experiências futuras nas suas vidas, mas também fazê-las experimentar o carinho, o afeto e o amor.

Neste sentido, nas OCEPE está referido que “Os pais ou encarregados de educação são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores” (ME, 1997, p.22).

Deste modo, podemos referir que “a família e a instituição de Educação Pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (ME, 1997, p.43).

As Orientações Curriculares também mencionam que “a relação com cada família, resultante de pais e adultos da instituição serem co educadores da mesma criança, centra-se em cada criança, passando pela troca de informações sobre o que lhe diz respeito” (ME, 1997, p.45).

Quando as crianças dão entrada na Creche ou no Jardim de Infância, “não são seres ociosos desprovidos de história” (Ferreira, 2004, p.66). São portadoras de uma cultura que tem influência na forma com se exprimem nas variadas situações sociais, para compreendê-las pelo que fazem importa conhecer os traços estruturantes dos seus contextos familiares.

Os placares da sala e o placar de entrada foram também utilizados para divulgar e expor os cartazes informativos, os registos e desenhos para mostrar aos familiares todo o processo e todas as aprendizagens realizadas pelos seus educandos pois, como as Orientações Curriculares nos despertam, “o educador, ao dar conhecimento aos pais e a outros membros da comunidade do processo e produtos realizados pelas crianças, favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos” (ME, 1997, p.45).

Depois desta experiência de trabalho direto com as famílias, apercebi-me da importância que é estabelecer uma boa relação com estas, levá-las a envolver-se, saber ouvi-las e apreciar o melhor que têm para dar.

O envolvimento da família no contexto escolar é de extrema importância, pois, a escola e a família são “contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (ME, 1997, p.43).

4.1 Relação Creche/Jardim de Infância-Família

Os prestadores de cuidados (pais, avós, a família, ...) e educadora são os modelos de referência para qualquer criança. Segundo Siraj-Blatchford (2004, p.27), “as crianças aprendem como se devem comportar com as outras pessoas, em resultado da forma como os outros se comportam em relação a elas.” Deste modo, a criança irá comportar-se de acordo com aquilo que vivência, através das experiências vividas no seu quotidiano. É por isso importante que, quem com elas contacta, tenha noção que os seus comportamentos irão influenciar o seu desenvolvimento.

Os modelos educativos que hoje conhecemos pretendem ser uma extensão das experiências e vivências do ambiente familiar, tratando-se de uma parceria entre a família e o contexto educativo.

A criança, no século XV, era considerada como um *pequeno adulto* e as suas características únicas não eram respeitadas. Passados cerca de quinhentos anos e com a evolução do conceito de família, as crianças passaram a ser respeitadas, sendo-lhes reconhecidos os seus direitos, enquanto indivíduos, com necessidades específicas. Almeida (2005), defende que “ (...) a representação hegemónica da família (e da infância) torna-se, ela também, um projeto de domínio político e de alisamento das diversidades sociais” (p. 581). O autor, referindo-se à criança, acrescenta: “a criança torna-se assim, no novo universo de valores hegemónico nas sociedades democráticas, um parceiro em igualdade com o adulto, a quem se deve proporcionar (dentro e fora da família) realização, autonomia, a descoberta de si e da sua própria identidade”. (Almeida, 2005, p. 589).

Em qualquer profissão que envolva o contacto direto com crianças, é importante conhecermos e compreendermos o contexto familiar em que a criança está inserida. Para o educador, é importante realizar a caracterização das famílias das crianças do grupo, de modo a ajustar a sua prática às carências e necessidades de cada criança, e a perceber algumas características.

Ao compreendermos as necessidades e características peculiares das crianças conseguimos perceber a importância da articulação/parceria entre o ambiente familiar e o ambiente educativo, sendo o contexto socioeducativo uma extensão e complemento do trabalho desenvolvido no ambiente familiar.

Importa ainda referir as várias definições do conceito de família. Segundo Alarcão (2002, p.39), a família é “um sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados”. Para Reimão (citado por Homem, 2002, p.36), a “família constitui a primeira instância educativa do indivíduo.

É o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve, de forma espontânea, o processo fundamental de transição de conhecimentos, de costumes e de tradições que constituem o seu património cultural”.

Como afirmam Alarcão (2002) e Reimão (citado por Homem, 2002), a criança adquire, no seio familiar, a sua consciência social através das vivências/experiências com o meio envolvente e através da observação das experiências/vivências dos agentes que a rodeiam. Neste sentido, seja no ambiente familiar, seja no ambiente educativo, somente com uma correta articulação entre ambos, é possível proporcionar a aquisição de uma consciência social equilibrada.

Davies (1991) defende um modelo de envolvimento assente na premissa em que a escola deve criar uma continuidade dos valores e culturas das famílias, deve promover oportunidades para os pais se reunirem, proporcionar uma comunicação frequente e “tratá-los como verdadeiros membros da comunidade educativa e dar-lhes a conhecer o currículo escolar” (Marques, 1993, p.33), baseando-se no respeito mútuo e na promoção de objetivos comuns. Esta abordagem exige também que os educadores/as encarem “os pais como educadores igualmente capazes de intervenções facilitadoras do sucesso educativo” (Marques, 1993, p.36).

Importa contudo clarificar, como refere Marques, R. (2001, p.44), que existem decisões que competem apenas aos educadores/as deliberar, isto porque “ há questões de carácter científico e pedagógico que pela sua complexidade técnica, devem ser reservadas aos professores, como por exemplo as questões de planificação, de avaliação e as questões metodológicas em geral”.

Cabe ao educador/a, criar diferentes tipos de estratégias de envolvimento da família de forma a torná-la cúmplice e corresponsável no progresso das crianças. O educador/a, pode sugerir estratégias como reuniões, para falar sobre o projeto pedagógico, solicitar aos pais a sua orientação em atividades aproveitando os seus conhecimentos pessoais, facultar a sua participação em atividades, fomentar a visita dos pais à sala para observar os trabalhos realizados pelas crianças, pedir sugestões e opiniões sobre atividades a realizar.

Os familiares, por sua vez, também se deverão disponibilizar, oferecendo ao educador/a sugestões e informação sobre o desenvolvimento e interesses das crianças. “A comunicação e o contributo dos pais é um meio de potenciar situações de desenvolvimento e de aprendizagens educativas, criando um clima caloroso e de confiança” (Rosa, 2005, p.215). O envolvimento da família não se pode basear apenas em reuniões e na sua participação nas festas.

Ao longo do estágio tive especial atenção ao trabalho desenvolvido pelas educadoras cooperantes neste sentido e, de facto, tive a oportunidade de vivenciar um trabalho que estava muito para além das referidas festas e reuniões, estabelecendo-se estreitas redes de comunicação que culminavam em verdadeiras parcerias.

A família era um elemento importante no processo de ensino aprendizagem das crianças, tendo assim uma participação ativa em diversas atividades, tais como, festas, idas à sala de atividades, na construção de uma horta, na leitura vai e vem do plano nacional de leitura, entre outras.

A participação das famílias era visível através da associação de pais. Esta era responsável por algumas das atividades e por alguns materiais adquiridos para as crianças.

No entanto, a família tem de ter consciência que a instituição creche ou jardim-de-infância não a substitui, ainda que “a escola e a família tenham funções complementares, a ideia geral é educar, a escola não deve substituir a família, nem vice-versa” (Carvalho, 2008, p. 39). Cada uma destas “instituições” tem o seu papel e funções definidas.

Para que o ser humano estabeleça ligação com aquilo que não conhece precisa de criar habituação. No mesmo sentido para que a família se envolva na vida do jardim-de- infância é necessário estimulá-la, criar-lhe a “habituação”.

Em consequência disso, hoje em dia o trabalho dos/as educadores/as de infância começa a ser visto “não apenas como uma ação sobre as crianças, mas como

uma ação sobre e com adultos” (Vasconcelos, 2009, p.27). É esta perspetiva ecológica da educação que tornará as práticas pedagógicas mais eficazes.

A nível pessoal foi todo este envolvimento e a riqueza destas experiências que me levou a escolher este tema. A nível profissional como futura educadora eram muitos os receios e dúvidas como trabalhar com as famílias e como envolvê-las, fomentando práticas colaborativas. Muitos destes receios já se dissiparam mas, sei que ainda tenho muito que aprender.

5. ABORDAGEM DE MOSAICO: EXERCÍCIO INVESTIGATIVO

O estudo, que agora se apresenta foi realizado durante a prática pedagógica do Mestrado em Educação Pré-Escolar decorrida no 2º semestre e contou com a participação das crianças. A metodologia utilizada foi abordagem de mosaico foi criado por Alison Clark e Peter Moss, como uma forma para escutar crianças pequenas, inspirada na documentação pedagógica de Reggio Emília, Clark e Moss (2011) consideram que esta metodologia visa essencialmente escutar as vozes das crianças, não só testemunhos verbais mas também de informação visual, envolvendo as crianças nas suas próprias aprendizagens.

O objetivo deste estudo foi dar liberdade de expressão às crianças, de forma a que pudessem exprimir as suas opiniões. Durante diálogo com as crianças e registo das suas opiniões sobre o Jardim de Infância, esclarecemos quais os objetivos pretendidos nesta abordagem, sobre os espaços que mais gostam e os que menos gostam, tendo como objetivo principal perceber qual a perspetiva das crianças sobre o jardim-de-infância.

Como afirma Oliveira- Formosinho (2008), “a criança é possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (p. 16).

Na estruturação do guião para as entrevistas, focalizámo-nos na temática da investigação e no grupo-alvo. As questões foram colocadas numa linguagem precisa e de fácil perceção,

Assim, para iniciar a investigação, juntamente com as minhas colegas de estágio, formulei as seguintes questões:

Durante a fase da entrevista questionamos as crianças sobre qual o espaço que mais gostas no jardim de Infância? Qual o espaço que menos gostas no Jardim de Infância? O que mais gostas de fazer no jardim de Infância? O que menos Gostas de Fazer no Jardim de Infância? O que Mais gostas de fazer com os teus amigos? O que mais gostas de fazer sozinho/a? O que é para ti, mais importante no Jardim de Infância? Se pudesses mudar alguma coisa no jardim de Infância, o que seria?

5.1 Metodologia utilizada na abordagem de mosaico

Tomando como ponto de partida, a perspectiva das crianças sobre as suas experiências no JI, pretendeu-se saber o que valorizam, o que menos gostavam e o que gostariam de mudar. Assegurar que as crianças no decorrer de todo o processo tivessem a palavra, valorizar a voz das crianças foi um aspeto fundamental desta investigação.

Com as crianças reunidas em grande grupo no tapete, esclarecemos de uma forma simples e clara o que pretendíamos fazer, de modo a garantir a sua decisão de participar ou não em todo o processo de investigação.

Do grande grupo só treze crianças aceitaram participar no estudo e, para formalizar todo este processo as treze assinaram um contrato onde se comprometiam ajudar-nos, os pais também foram informados através de um documento escrito onde era explícito os objetivos da investigação e todas as dinâmicas envolvidas.

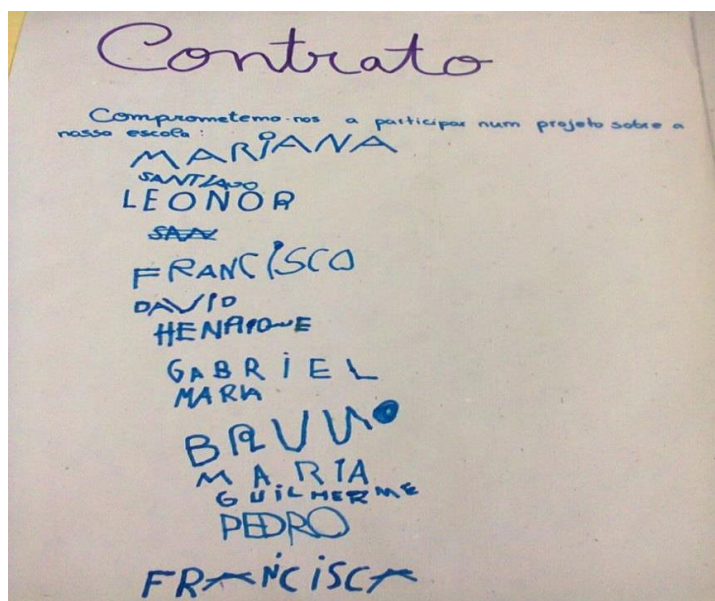


Figura 3 - Contrato assinado pelas crianças

Após uma breve discussão entre o grupo, sobre o que era mais importante ou menos importante para as crianças, surgiram várias sugestões: “tirava a casinha para pôr uma baliza”, “um muro muito alto para a bola não saltar lá para fora”.

O passo seguinte foi preparar as entrevistas, criamos um guião com questões de forma simples e diretas, sempre realizadas em atividades livres.

Iniciamos as entrevistas, em dois grupos de crianças a fim de saber o que cada criança gostava mais ou menos no jardim-de-infância, qual o espaço preferido, qual o momento do dia de que gostava mais e o que gostava menos. Apesar das entrevistas terem sido realizadas pelo grupo de estagiárias, em salas diferentes os instrumentos utilizados, as estratégias e os procedimentos foram os mesmos.

Realizamos as entrevistas a pares, para que as crianças se sentissem mais desinibidas perante o entrevistador, neste caso, cada estagiária. Como afirma Oliveira-Formosinho e Araújo (2008 p.20), “este é um formato que a criança conhece e com o qual se sente, normalmente, confortável (falar com outras crianças). Este formato confere, ainda, à criança maior espaço para que se estabeleça o nível e os conteúdos da conversa”.

Durante as entrevistas foram respeitados os tempos de resposta de cada criança, as questões foram reformuladas para que se tornassem claras para todas as idades. Seguidamente fizeram vários percursos e visitas guiadas em ambientes e espaços que consideravam mais importantes, onde foi solicitado que elaborassem desenhos para desta forma registar a sua visão sobre o jardim-de-infância. Foi dado uma máquina fotográfica a cada criança para registar, lugares, pessoas e coisas. As câmaras oferecem uma ferramenta participativa através da qual as crianças podem comunicar e refletir sobre as suas experiências.



Figura 4 - Criança a fotografar no interior



Figura 5 - Criança a fotografar no exterior

É importante salientar que a máquina foi um recurso muito importante para recolha de dados” as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (Máximo-Esteves, 2008, p.91).

Numa terceira fase, foi concretizado o desejo das crianças, a construção de um campo de futebol. Esta resposta revelou a perspetiva das crianças sobre os espaços que queriam mudar no jardim-de-infância.

As estagiárias concretizaram essa vontade, com o apoio de toda a equipa educativa e das crianças metermos mãos à obra, fizemos a recolha dos materiais necessários e procedemos as respetivas marcações do campo de futebol no chão do recreio. Com esta mudança proporcionamos um momento de grande felicidade às crianças.



Figura 6 – Campo de futebol

Ao longo de todo o processo todo o material utilizado na investigação foi partilhado pelos pais, educadoras e outros profissionais para que percebessem a natureza da investigação.

Foram vários os métodos utilizados no decorrer desta investigação, conversas/entrevistas, passeios, mapas, reuniões e máquinas fotográficas. Após a recolha de todos os dados procedemos à sua classificação e categorização.

A representação de mapas pode incluir fotografias, desenhos e comentários escritos. O objetivo realizar o mapa é duplo: as crianças registam visualmente o seu contexto da escola; as crianças discutem e refletem sobre suas experiências de “estar

neste lugar” ou, como discutido anteriormente, criação de um contexto onde as crianças têm o pensamento em constante evolução (Clark, 2007).

5.2 Apresentação e análise de dados

Quanto aos dados recolhidos através das entrevistas feitas às crianças, e tendo como referência a questão “qual o espaço que mais gostavam” a resposta dada pela maioria foi “de tudo”. Quanto à justificação conseguimos identificar 3 categorias, (porque estou com amigos), (porque aprendo) (porque brinco e faço jogos).

No que respeita às atividades o que mais agrada às crianças, foram várias as opções, espaço exterior: (espaço preferido de todos as crianças, brincar livre e explorar a natureza, apanhar flores e caracóis), espaço interior (jogos, casinha das bonecas, desenhar, computador, sala de atividades).

Quanto à perspetiva das crianças sobre a importância da sua permanência na instituição, agrupa-se nas seguintes categorias:

Existe uma maior incidência de respostas centradas em motivos pessoais e lúdicos tais como (porque gosto, para jogar, para brincar), (aprender e trabalhar).

Ao que gostariam de modificar, alteravam o espaço exterior (muros mais altos para a bola não ir lá para fora, retirar a casinha e fazer um campo de futebol com balizas, mais coisa para brincar) da sala de atividades (retirar a tabela de presenças, (colocar mais janelas e a sala cheia de bonecos para brincar).

Analisando os registos fotográficos efetuados pelas crianças podemos concluir que a preferência das crianças pelo espaço exterior, o parque, elementos da natureza, plantas e animais. Algumas crianças mostraram interesse em fotografar as educadoras e amigos da sala. Relativamente ao espaço interior, a preferência das crianças foi pelos jogos, o computador e a casinha.

Relativamente aos desenhos, verificamos que algumas crianças desenharam os espaços que mais gostavam e outras desenharam um espaço imaginário, um parque com escorrega de água, um campo de futebol com duas balizas. Em todos os

desenhos que reproduziram as crianças conseguiram exprimir a sua imaginação e criatividade.



Figura 6 - Criança a desenhar o espaço que mais gostava

Comparando as fotografias com os desenhos podemos concluir que a preferência das crianças era sem dúvida o espaço exterior. Foi sem dúvida muito importante para a nossa investigação a recolha destes dados, para perceber e analisar as necessidades, interesses, capacidades e progressos de cada criança e do grupo.

Com o grupo de crianças reunido selecionamos as fotografias, pela ordem de apresentação, envolvendo as crianças em todo o processo, assumindo-se como protagonistas de toda a investigação, finalizaram com a construção da Manta Mágica, reunindo fotografias, desenhos e frases, a manta foi exposta no hall de entrada do JI, permitindo a sua divulgação a toda a comunidade educativa.



Figura 7 - Montagem da manta mágica

Tendo em conta a participação das crianças, a avaliação foi realizada através de métodos visuais, verbais e cinestésicos, reconhecendo desta forma a sua capacidade de construir o seu próprio conhecimento. Esta abordagem não só promoveu a confiança das crianças como participantes ativos, como de todos os intervenientes que se envolveram na investigação, estagiárias, comunidade educativa e pais.

As crianças aprendem e desenvolvem-se através da experiência sobre os objetos, das interações que estabelecem com outras crianças e adultos, sendo também, influenciadas pelo meio cultural e histórico em que se inserem, como foi referido no ponto anterior. Esta partilha de tempos, ações e representações é essencial para um entendimento mais aprofundado e claro do mundo em que vivemos e faz parte do processo de crescimento.

Assim, consideramos que a aprendizagem por meio da descoberta favorece a exploração, o prazer, a curiosidade e a pesquisa, tornando-se as aprendizagens mais significativas para as crianças. Para isso, é fundamental encará-las como agentes ativos da sua aprendizagem, e não como objetos, e por conseguinte, implicá-las na procura de diferentes fontes de informação que lhe permitam construir saberes sobre o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho permitiu-me construir conhecimentos acerca da prática educativa desenvolvida nos contextos de Creche e Jardim de Infância, relevando a importância que a cooperação da família assume neste processo.

Conheci profissionais de excelência, que me orientaram para olhar a educação com outros olhos, hoje vejo a educação para além do ato de ensinar.

Ao implementar atividades no ambiente de creche, pude compreender as necessidades e exigências desta faixa etária, levando-me a refletir, analisar e reformular as minhas estratégias como profissional e como pessoa.

No contexto de Creche o contacto com as famílias era diário, no momento da chegada e da saída das crianças. Nestes momentos as famílias partilhavam dúvidas e informações. Considero que foi muito importante para mim, principalmente neste contexto, perceber o quanto é importante a relação instituição e família.

Outro aspeto que considero importante, foi a oportunidade que tive em contactar com diferentes equipas educativas. A educadora da sala onde estagiei e das salas circundantes, as auxiliares de educação, assistentes operacionais, a restante equipa da instituição e as minhas colegas de estágio, foram um pilar importante durante a minha prática, apoiaram-me nos momentos mais difíceis. Mantive sempre uma boa relação, criei grandes laços de cooperação e compreensão.

Como refere Lino (1998), o trabalho entre adultos é de extrema importância, é através deste que se aperfeiçoam “as suas competências práticas, quer no trabalho com crianças quer no trabalho com os adultos que integram a equipa educativa” (p.119).

Relativamente à educadora cooperante, foi muito prestável em tudo. Através da observação da sua prática com o grupo, aprendi a conhecer melhor as crianças, o que facilitou a minha intervenção junto delas. Aconselhou e orientou-me sempre que achou necessário, de uma forma ou de outra acabou por se tornar também minha professora.

O grupo de crianças com o qual contactei, era heterogéneo, o que me permitiu ver de forma diferente, uma diferenciação pedagógica adequada às suas necessidades, e interesses. Por este motivo, é essencial que o/a responsável de educação faça uma observação diária e atenta do grupo e de cada criança, sempre acompanhada dos devidos registos, só desta forma é possível encontrar respostas que se adaptem a cada criança e a cada situação concreta, planificar com coerência e promover o desenvolvimento do grupo e de cada criança, nunca esquecendo que mais importante do que o resultado é o processo percorrido pela criança, que deve ser significativo para ela.

No início do estágio em Jardim de Infância, o principal receio que senti foi o de facto de ficar responsável por um grupo, receio que rapidamente foi superado, graças ao apoio das colegas, educadora e crianças. Senti o apoio, o incentivo e a ajuda essencial para uma prática pedagógica sólida. O grupo de crianças foi um apoio fulcral para a superação dos meus receios. Era um grupo recetivo a novos elementos na sala e por isso mostravam-se bastante à vontade com a minha presença.

O presente relatório permitiu refletir sobre as experiências que para mim foram as mais significativas durante este percurso. O projeto pedagógico foi uma mais-valia para o grupo, porque foi ao encontro das suas perspetivas. Isto porque ao longo do estágio verificou-se grande curiosidade por parte das crianças, sobre o cultivo de uma horta, o contacto com a terra e com os animais da horta, (minhocas, lagartas, caracóis, formigas).

O contacto com as famílias não era tão frequente, como em creche, as famílias não vinham à sala com tanta regularidade, mas os poucos momentos que contactei com as mesmas, foram muito importantes. O *feedback*, foi igualmente significativo e a curiosidade, por parte dos pais, era ainda maior por não contactarem tanto comigo.

Considero que foi muito importante conviver com duas realidades: o contacto diário e o contacto “esporádico” com os pais.

Todas as experiências vivenciadas ao longo do estágio curricular, contribuíram para a minha formação enquanto futura educadora. Todos os sucessos foram recebidos com um sentimento de orgulho e concretização e, igualmente importantes, todas as falhas foram acolhidas como uma aprendizagem.

Na realidade, a finalização desta fase constitui para um longo caminho a ser percorrido de crescimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, M. (2002). *(Des) equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto.
- Albuquerque, C. M (2010). *Animar a hora do conto na sala de aula e na biblioteca: o professor e a promoção da leitura* – Porto - Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
- Almeida, A. N. (2005). *O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. Análise Social* (vol. XL), (176): 579-593.
- Antunes, C. (2005). *Educação Infantil – Prioridade Imprescindível* (3ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Carneiro, A., Leite, E. e Malpique, M. (1983). *O Espaço Pedagógico 2*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, M. E. Rocha, S. (1993). *A dimensão lúdica e o Desenvolvimento Humano Faixa etária dos 3 aos 6 anos*. Tese de mestrado: Universidade de Aveiro.
- Chateau, J. (1987). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus Editorial.
- Clark, A., & Moss, P. (2005). *Listening to young children*. Netherlands: ncb.
- Clark, A. (2007). *Early Childhood Spaces: Involving young children and practitioners in the desing process*. Bernard van Leer Foundation.
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children*. London: ncb.
- Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança – Do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Figueiredo, A. (2010). *Espaços do brincar em contextos de infância. Cadernos de educação de infância*, 90, 35-37.
- Fernandes, J. (2003). *Construindo a Linguagem no Jardim de Infância. Estudo sobre as atividades pedagógicas e a evolução de um grupo de crianças em idade pré-escolar*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa

- Ferreira, M. (2004). *"A gente gosta é de brincar com os outros meninos!": Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, D. (2010). *O direito a brincar*. Cadernos de educação de infância, 90, 12-13.
- Formosinho, J. O., Máximo, L., Azevedo, A. (2004). *Tempos livres e brincadeiras – para quando o Reencontro de um Direito Perdido nas Malhas da Escolarização*. In: Formosinho, Júlia Oliveira (coord.), *A Criança na Sociedade Contemporânea*. Pp. 97-129. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gomes, B. (2010). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Cadernos de Educação de infância. nº 90, 45 - 46.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança* (2ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança* (5ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. e Weikart, D (2011). *Educar a criança*. 6.ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Homem, M., (2002). *O jardim-de-infância e a família. As fronteiras de cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Homem, C. (2009). *A ludoterapia e a importância do brincar: Reflexões de uma educadora de infância*. Cadernos de Educação de Infância n.º 88. Pp. 21-24.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil*. Cadernos de educação de infância, 90, 4-7.

- Lei n.º 5/97 - Lei-quadro da Educação Pré-Escolar. (10 de fevereiro de 1997). Diário da República nº 34/97 - I Série A.
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ªed.) (pp. 93-136). Porto: Porto Editora.
- Lopes, C.O. (1998). *Comunicação e Ludicidade na formação do cidadão Pré-escolar*, Aveiro: Universidade de Aveiro - departamento de Comunicação e Arte.
- Lopes, S. (2011). *Retratos da arte na educação*. Porto: Rés.
- Lameirão, L. (s/d). *Criança Brincando! Quem a Educa?* Editora João de Barro.
- Manzano, M. G. (1988). *A criança e a leitura. Como fazer da criança um leitor* - Porto - Porto Editora
- Marchão, A. d. (2012). *No jardim-de-infância e na escola do 1º ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, R. (1993). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: O que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. In D. Davies (Org.) (1993), *Os Professores e as Famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (2001), *Educar com os pais. Ensinar e Aprender*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, M. et. al (2008). *O Educador como Prático Reflexivo*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto
- Mesquita. Pires, C. (2007). *Educador de Infância. Teorias e Práticas*. Porto.
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- Moyies, J. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Moreira, V. (1986). *A criança dos dois aos seis anos*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Múrcia, J.A.M. (2005). *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Neto, C.A. F. (2001). *Motricidade e jogo na infância*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Oliveira, A. (1998). *Entrar no mundo da escrita-2ª parte*. Escola Moderna. Lisboa
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma prática de participação*. In Oliveira-Formosinho et al. (2007). *Pedagogia (s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro*. Artmed editor: Porto Alegre
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta. (2002).
- Piaget, Jean (1990) *A Formação do Símbolo na criança*. Editora: Livros técnicos e Científicos
- Pinto, M. e Sarmiento, M. J. (1999). *Saberes sobre as crianças - Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.
- Pires, C. M. (2007). *Educador de infância – Teorias e práticas* (1ª Edição). Porto: Porto Editora.

- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J.; Hohmann, M. (2000). *Educação de bebés em Infantário – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rosa, C.; Teixeira, A.; Cabrita, A. & Santos, A. (2005), *Interação Pais-Bebé em Contexto de Creche*, in Pequito, P. & Pinheiro, A. (Org.) (2005) CIANEI :Atas do 1º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância, Porto: Gailivro.
- Rizzo, G. (2005). *Alfabetização Natural*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 3ª edição.
- Sequeira, F. (2000.) *Formar leitores o contributo da biblioteca escolar* – lisboa instituto de inovação educacional
- Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. (coord) Siraj-Blatchford. Lisboa: Texto Editora.
- Smith, P. K. (2006). *O brincar e os usos do brincar*. in Moyles, J. R. (Org). *A excelência do brincar*, Cap. 1, Pp. 25-38. São Paulo: Artmed Editora.
- Vasconcelos, T. (2007). *A importância da educação na construção da cidadania.Saber (e) Educar* 12. Pp. 109-117.
- Vasconcelos, T. (2009a). *Prática Pedagógica Sustentada. Cruzamento de Saberes e Competências*. Lisboa: Edições Colibri;
- Vasconcelos, T. (coord.). (2012). *Trabalhar por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Vygotsky, L. (1991). *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes

Winnicott, D.W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.

Documentos consultados:

Declarações Universal dos Direitos das Crianças (1959)

UNICEF. (2008). *A transição dos cuidados na primeira infância - Uma tabela classificativa dos serviços de educação e cuidados na primeira infância nos países economicamente desenvolvidos*. Florença: UNICEF - Centro de Pesquisa Innocenti.

Sociedade Portuguesa de Pediatria, Ata Pediátrica 2013, “*O brincar da criança em idade pré- escolar*”

Projeto Pedagógico da resposta social creche

Projeto Educativo da resposta social pré-escolar

Projeto Curricular de Grupo das duas valências

Legislação Consultada:

Lei n.º 5/97 - Lei-quadro da Educação Pré-Escolar. (10 de fevereiro de 1997). *Diário da República n.º 34/97 - I Série A*.

APÊNDICES

SECÇÃO A: CRECHE

Apêndice 1 - Observação geral do Exterior de Creche

O espaço exterior é vedado e composto por um parque equipado com baloiços, escorrega, colchão, pneus, triciclos e a casinha das histórias. A zona ao redor do jardim, contam ainda uma horta pedagógica, zona de acampar, cozinha de lama e campo de jogos.



Figura 1: Parque exterior



Figura 2: Parque exterior



Figura3:Horta



Figura 4: Espaço de acampar



Figura 5: Espaço de brincadeira



Figura 6: Prolongamento do espaço de acampar



Figura 7: Casinha das histórias

Apêndice 2 - Espaço interior, sala de atividades

Ao fazer uma breve análise sobre o espaço físico da sala, destaco a forma como as áreas se encontram organizadas, uma vez que permite ao adulto ter uma visão global da sala, sendo-lhe mais fácil supervisionar as ações das crianças.



Figura 8: Área da cozinha



Figura 9: Área do tapete



Figura 10: Área da mesa



Figura 11: Área do quarto



Figura 12: Continuação área do quarto



Figura 13: Painel musical



Figura 14: Tabela das presenças



Figura 15: Tabela do tempo

Apêndice 3 - Algumas das atividades realizadas pelas crianças



Figura 16: Abóboras decoradas pela família



Figura 17: Abóboras decoradas pela família



Figura 18: Bolsos decorados pela família

Trabalho realizado pelas crianças e família na quadra Natalicia

Apêndice 4 - Atividades realizadas pelas crianças



Figura 19: Caixas de sapatos decoradas pelas crianças para o dia dos bolinhos e bolinhó

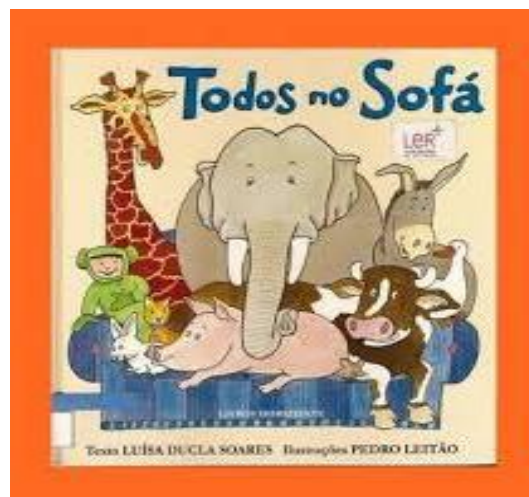


Figura 20: Histórias contadas pelas estagiárias



Figura 21: Resultado final da técnica
do berlinde, realizado com nozes



Figura 22: Nozes pintadas



Figura 23: Baldes para guardar as nozes



Figura 24: História o bebé fez uma birra



Figura 25: Silhuetas já recortadas



Figura 26: Crianças a vestir a sua silhueta



Figura 27: Silhuetas a secar



Figura 28: Silhuetas expostas na parede



Figura 29: Foi gratificante, ao ver a alegria das crianças quando regressaram da sesta e se viram expostos na parede do corredor.

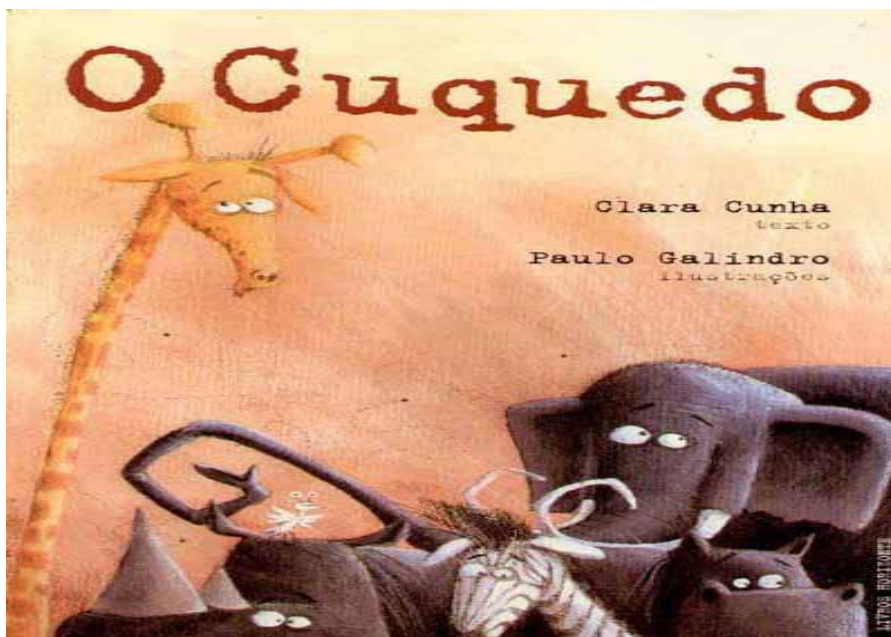


Figura 30: História do Cuquedo



Figura 31: Personagens da história



Figura 32: Crianças a contarem história os três porquinhos



Figura 33: Pintura das peças para os mobiles



Figura 34: Mobiles já expostos na sala



Figura 35: Cenário para a dramatização da história o coelhinho branco

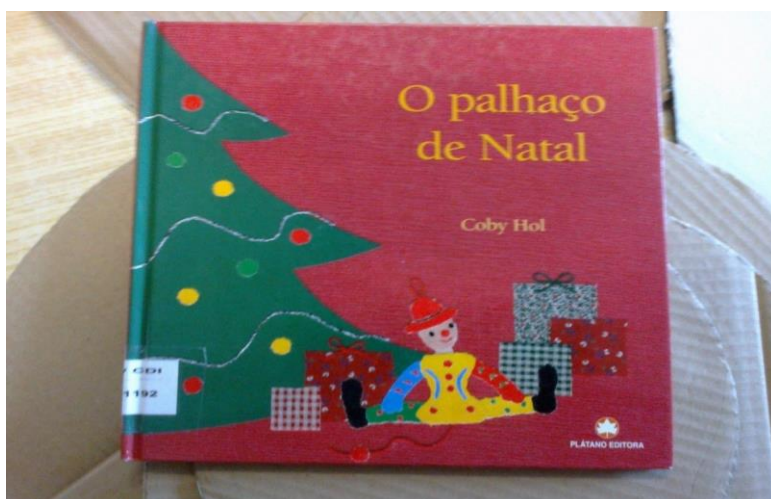


Figura 36: História do palhaço de natal



Figura 37: As crianças a fazerem pasta de papel e a coloca-la no molde da árvore de Natal



Figura 38: Uma das crianças a pintar a árvore de Natal



Figura 39: Arvore já concluída



Figura 40: Crianças a observar as imagens, do palhaço, boneco de neve e do Pai Natal

A organização do tempo faz-se de modo flexível, no entanto existe uma rotina diária que segue a seguinte ordem:

Rotinas	Horas
Acolhimento	7h 45m / 9h
Higiene	9h / 9h 15m
Atividades	9h 15m / 11h 45m
Higiene	11h 45m / 12h
Almoço	12h / 12h 45m
Higiene	12h 45m / 13h
Repouso	13h / 15h
Higiene	15h / 15h 15m
Lanche	15h 15m / 16h
Higiene	16h / 16h 15m
Atividades	16h 15m / 18h
Atividades livres no salão e saída	18h / 18h 30m

SECCÃO B. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Apêndice 5 - Observação geral do exterior do Jardim de Infância

Um pátio exterior com uma zona coberta, zona de relva e parque infantil, constituído por uma estrutura fixa em madeira composta por um escorrega e 1 conjunto de cordas.

O espaço exterior circunda todo o edifício possibilitando o acesso direto, tanto às salas de atividades como à sala polivalente, criando espaços diversificados.



Figura 41: Espaço exterior coberto

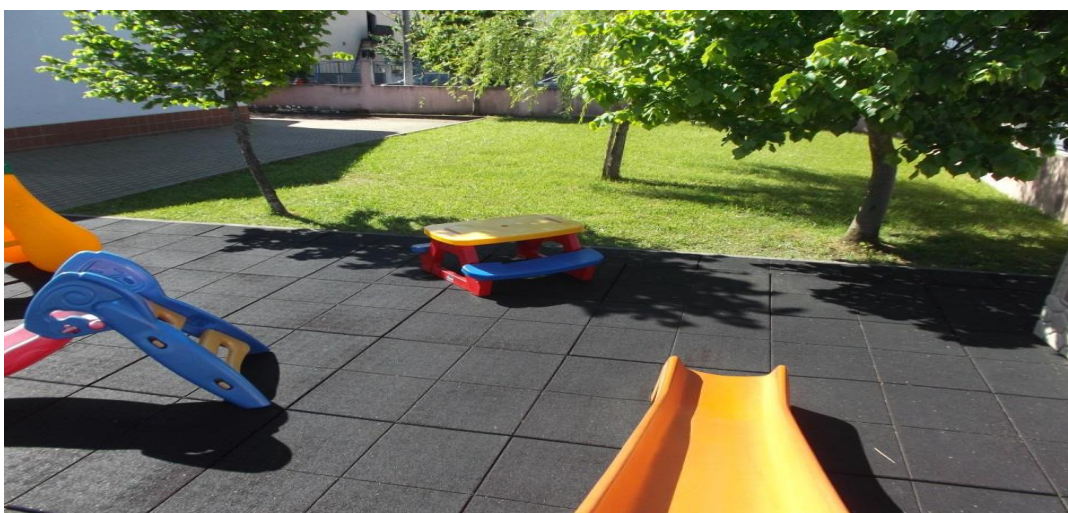


Figura 42: Espaço exterior relvado



Figura43: Espaço exterior, parque



Figura 44: Entrada da instituição



Figura 45: Traseira da instituição

Apêndice 6 - Observação geral do interior do Jardim de Infância

A sala encontra-se dividida em diversas áreas onde as crianças podem desenvolver a sua imaginação e as suas aprendizagens, dando-lhes a oportunidade de explorar materiais e de levar a sua criatividade mais além.

Considero alguns espaços desafiadores e adequados às crianças em idade pré-escolar; como é o caso da área do jogo simbólico (casinha das bonecas), a área de expressão plástica (desenho, recorte, colagem, modelagem, pintura...), a área da biblioteca, a área da experimentação e matemática (jogos de mesa), a área das construções e garagem e a área da comunicação, planeamento, avaliação, discussão (tapete) e a área dos computadores.



Figura 46: Área da casinha



Figura 47: Área da expressão plástica



Figura 48: Área da biblioteca



Figura 49: Área dos jogos de mesa



Figura 50: Área dos carros e garagem

Apêndice 7 - Atividades realizadas pelas crianças

Dando continuidade ao Projeto “Luz Fonte de Vida”, questionei as crianças sobre a importância da luz na nossa vida. Nesse seguimento contei a história do livro “O Segredo do Sol e da Lua”.



Figura 51: Experiência sobre objeto com luz própria, objeto iluminado e objeto sem luz

Caixa		Vejo o objeto	Não vejo o objeto
A	Objeto não iluminado e não luminoso		
B	Objeto iluminado		
C	Objeto luminoso		

Figura 52: Grelha de registo



Figura 53: Ilustração da atividade da luz



Figura 54: Experiência do arco iris

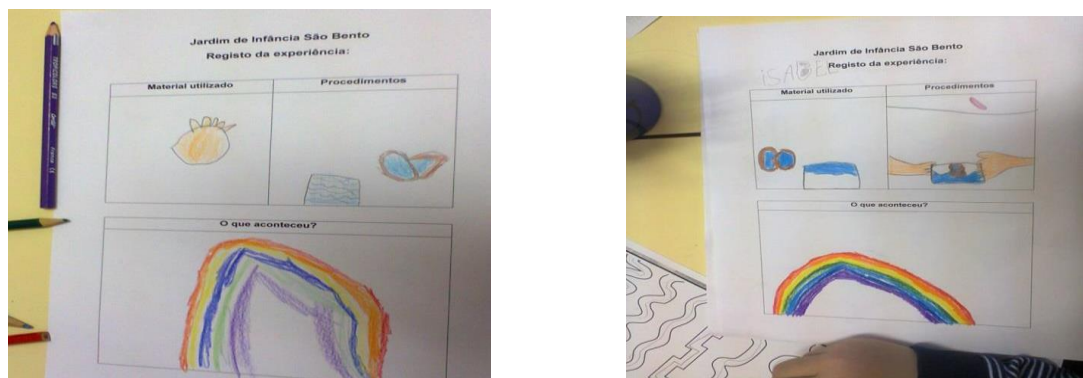


Figura 55: Ilustração da experiência do arco iris



Figura 56: Atividade sobre a formação do dia e da noite



Figura 57: História o meu balão vermelho

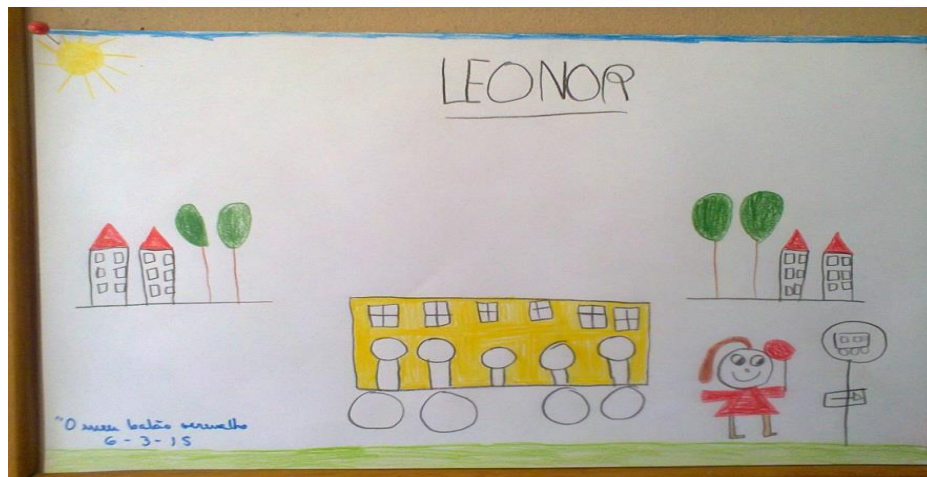


Figura 58: Ilustração da história o meu balão vermelho

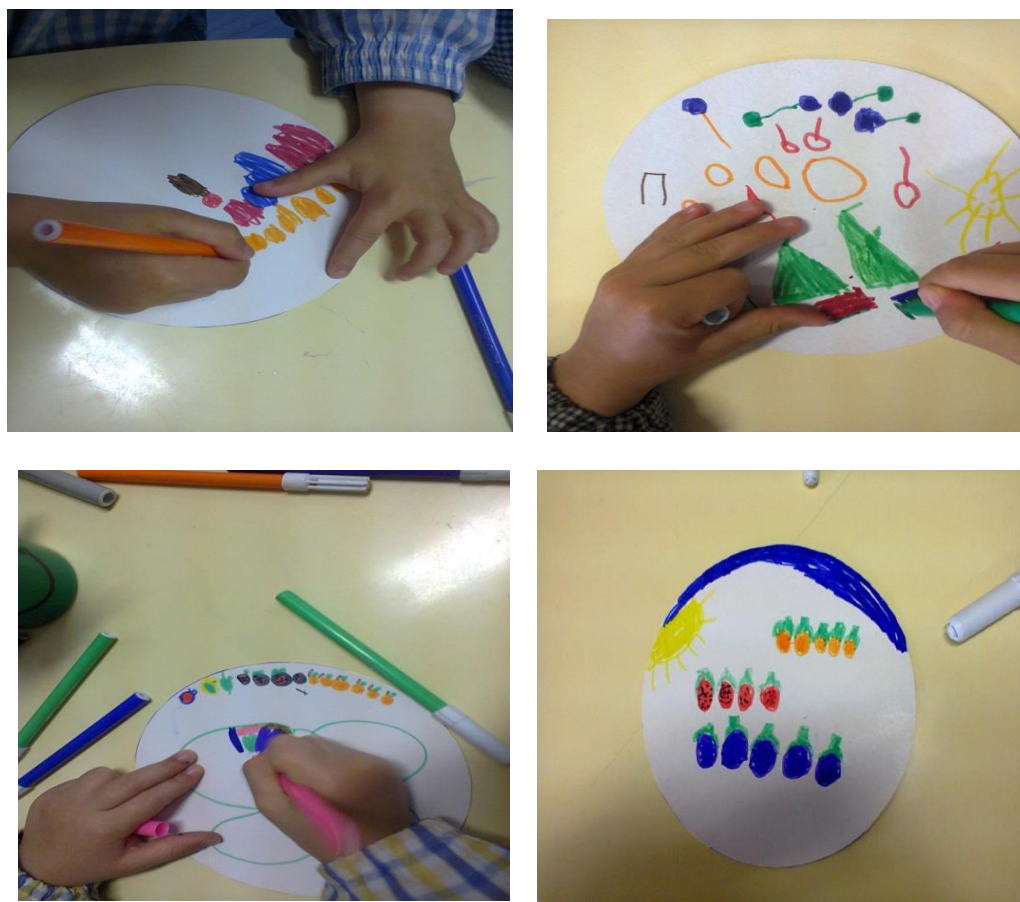


Figura 59: Ilustração do que a lagartinha comilona comeu em cada dia da semana.



Figura 60: Exposição da ilustração feita pelas crianças da lagartinha comilona.

Apêndice 8 - Desenvolvimento do projeto

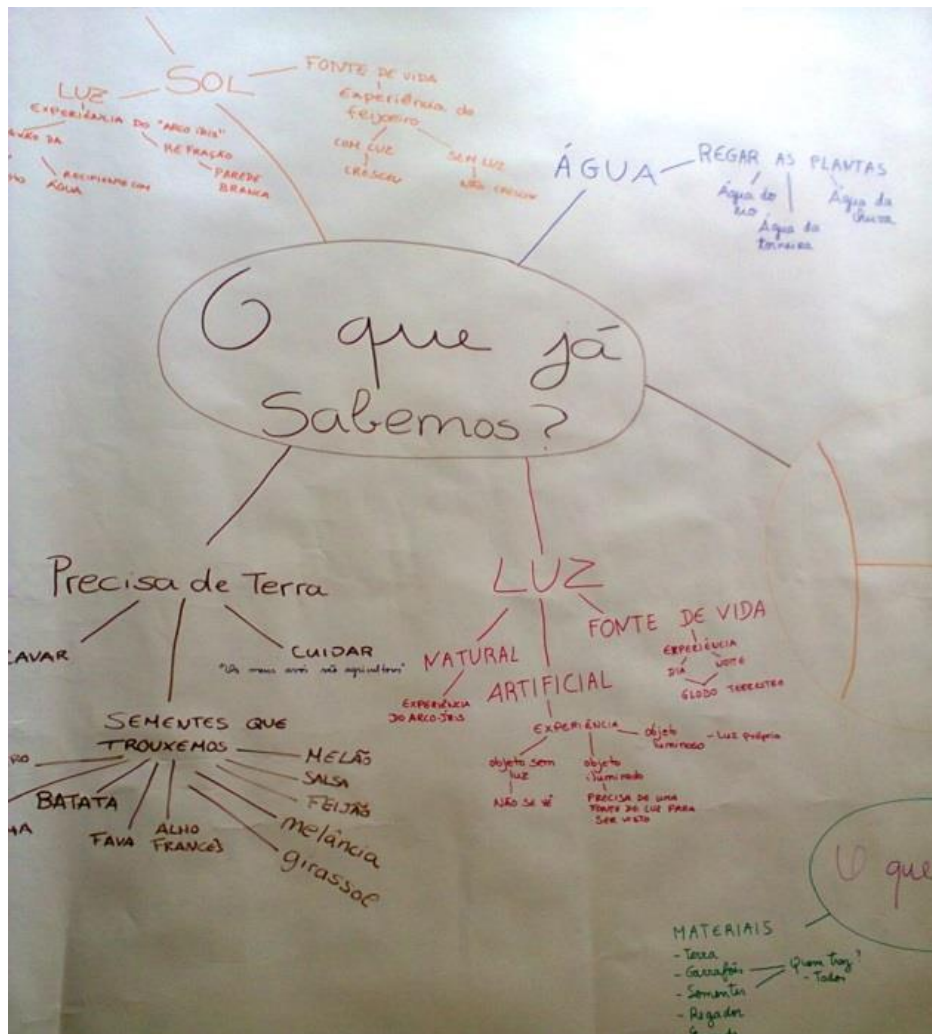


Figura 61:Teia de conhecimentos resultantes do projeto “A Nossa Horta”

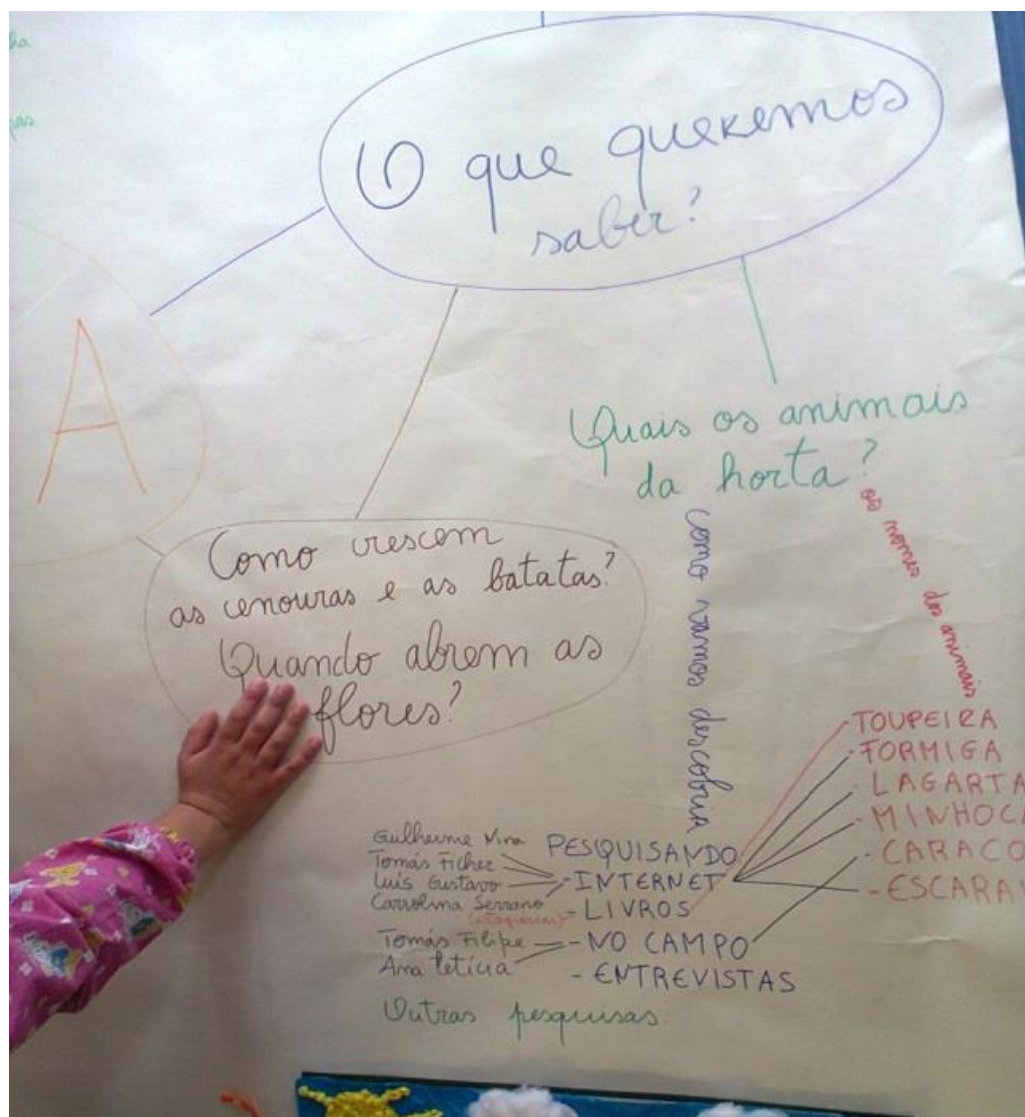


Figura 62: Teia de conhecimentos resultantes do projeto- A nossa horta



Figura 64: Teia de conhecimentos

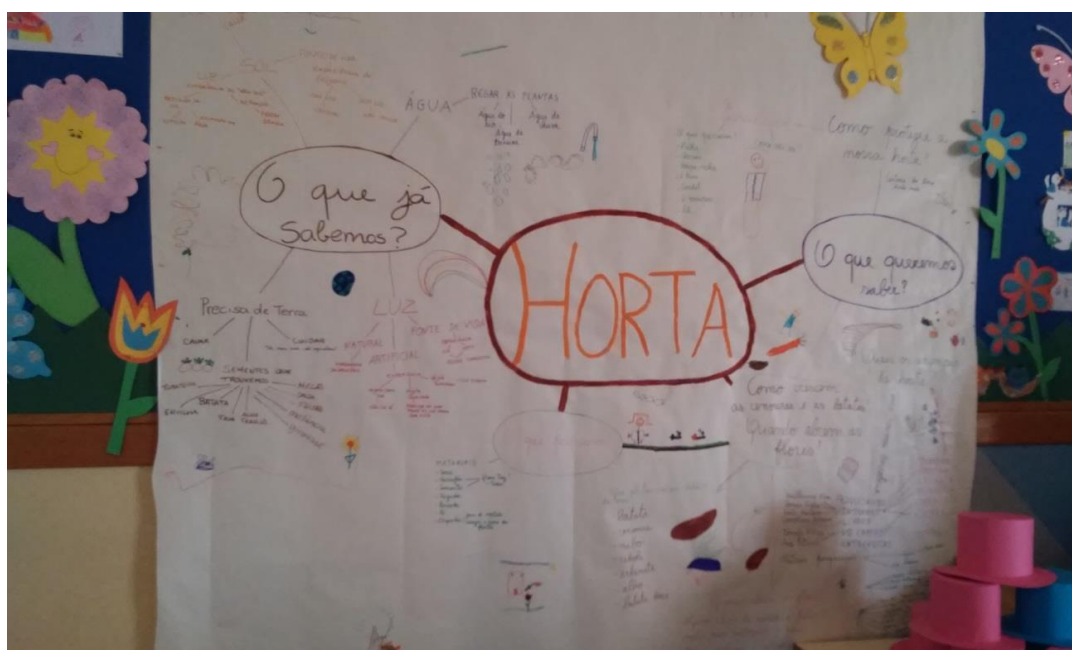


Figura 65: Teia de conhecimentos: Visão geral



Figura 66: Preparação dos garrafões e das garrafas para a sementeira



Figura 67: As crianças a fazerem a sementeira



Figura 68: As crianças a fazerem a sementeira



Figura 69: Algumas das sementes já germinadas



Figura 70: História “Ainda Nada”

Foi através da leitura da história “Ainda Nada” e da sua projeção em PowerPoint que surgiu o espantalho como o “guardião” da horta. Despertou sentimentos nas crianças como respeito e amizade, tanto que, ao passarem pela horta, as crianças olham para a figura do espantalho e comentavam sobre o trabalho duro que ele estava a desenvolver, tal como, o de proteger a horta dos invasores.



Figura 71: Planificação do espantalho



Figura 72: Construção do espantalho



Figura 73: Resultado final

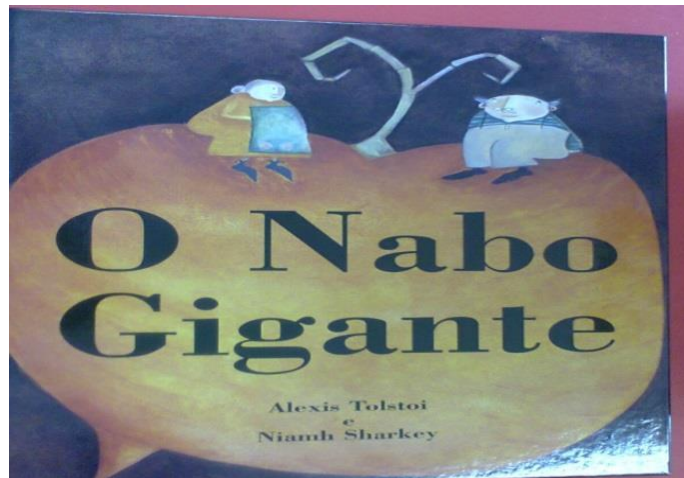


Figura 74: História de o nabo gigante



Figura 75: Cabeça de nabo introduzida em água



Figura 78: Resultado passado uma semana de estar na água

Com esta experiência as crianças perceberam o quanto é importante a luz do sol e a água para o desenvolvimento de uma planta.



Figura 79: Imagem das personagens da história O Nabo Gigante

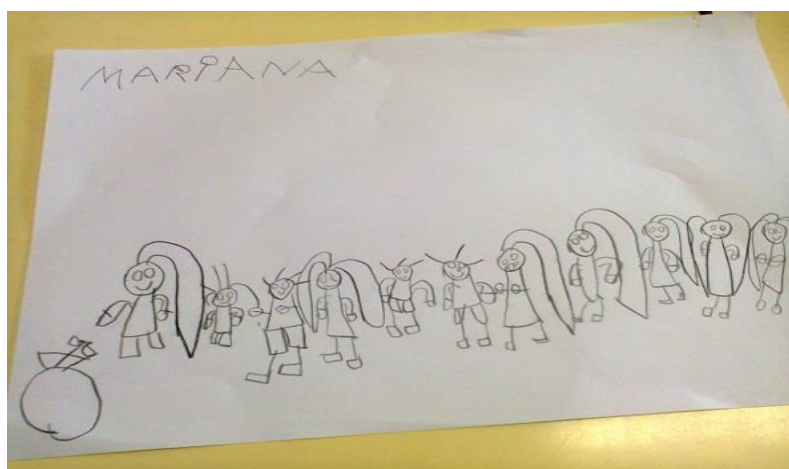


Figura 80: Ilustração da história O Nabo Gigante



Figura 81: Ilustração da história O Nabo Gingante



Figura 82: Pintura para decoração do espaço de divulgação



Figura 83: Pintura para decoração do espaço de divulgação



Figura 84: Pintura das lagartixas em caixa de ovos



Figura 85: Pintura das lagartixas em caixa de ovos



Figura 86: Pintura das minhocas em caixa de ovos



Figura 87: Pintura das cascas de nozes para a construção das formigas



Figura 88: Cascas de nozes a secar



Figura 89: Formigas já construídas



Figura 90: Resultado final

Apêndice 9 - Algumas das pesquisas feitas pelas crianças e famílias

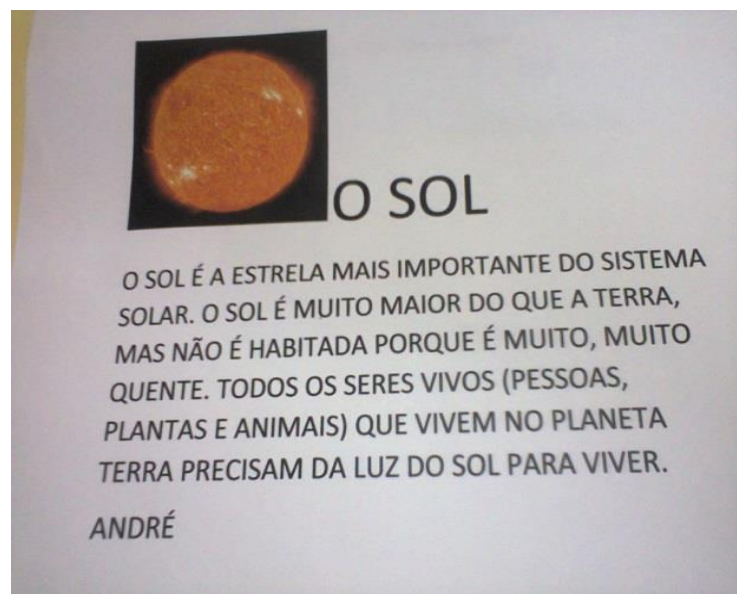


Figura 91: Pesquisa sobre o sol

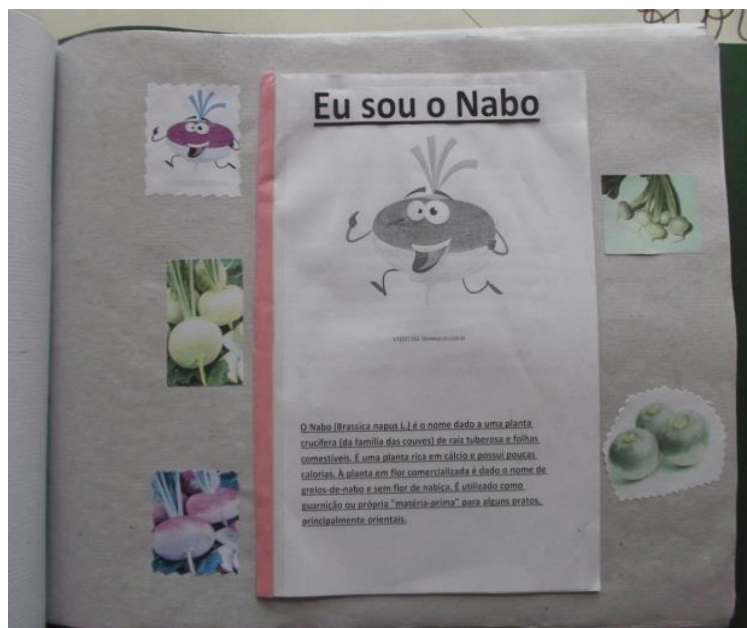


Figura 92: Pesquisa sobre o nabo

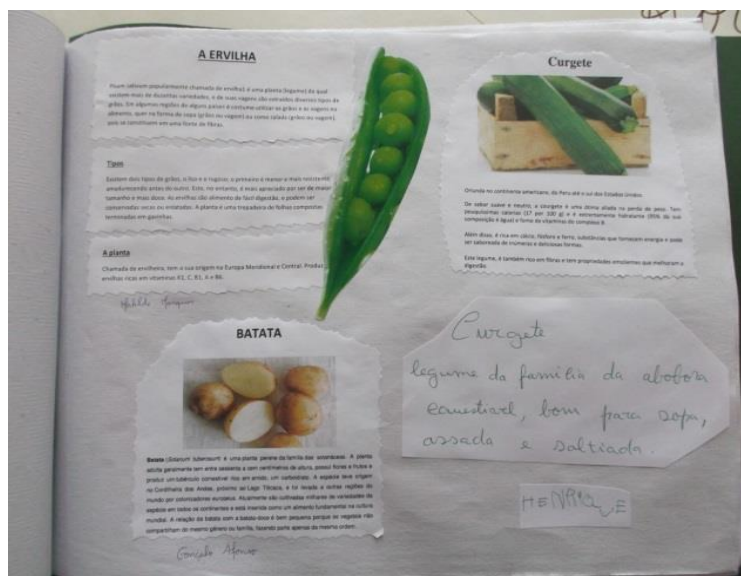


Figura 93: Pesquisa sobre a batata, curgete e a ervilha

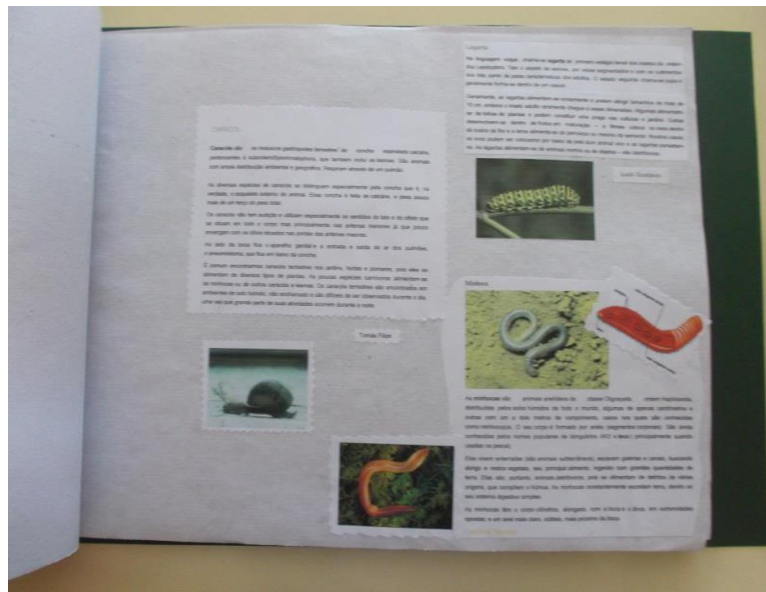


Figura 94: Pesquisa sobre as minhocas, caracóis e lagartas

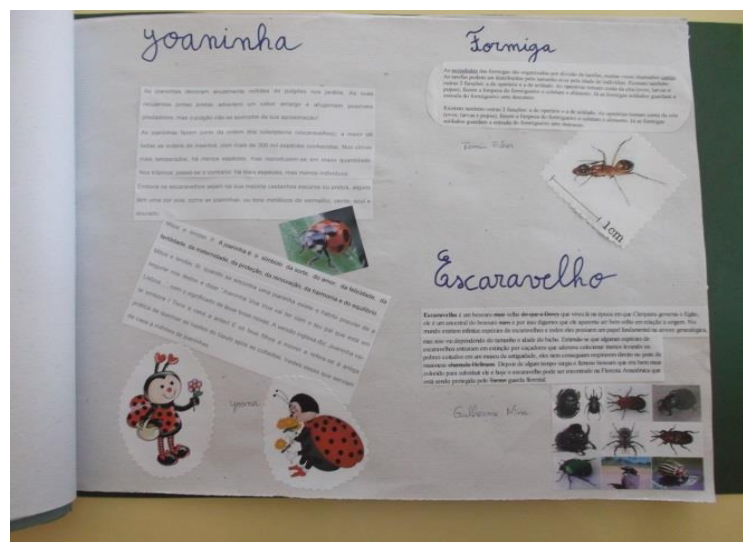


Figura 95: Pesquisa sobre as joaninhas, escaravelho e formigas

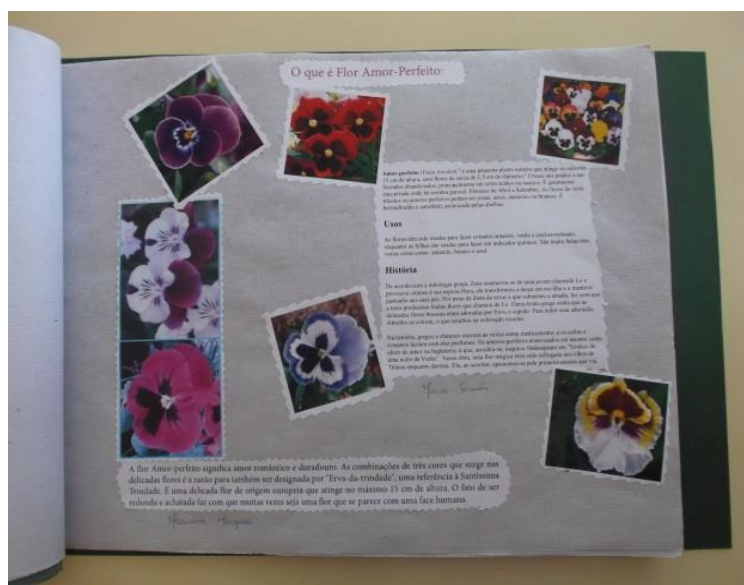


Figura 96: Pesquisa sobre as flores “amores-perfeitos”



Figura 97: Pesquisa sobre a importância da água e do sol



Figura 98: Assinatura de todas as crianças que realizaram o trabalho



Figura 99: Resultado final do livro de pesquisas

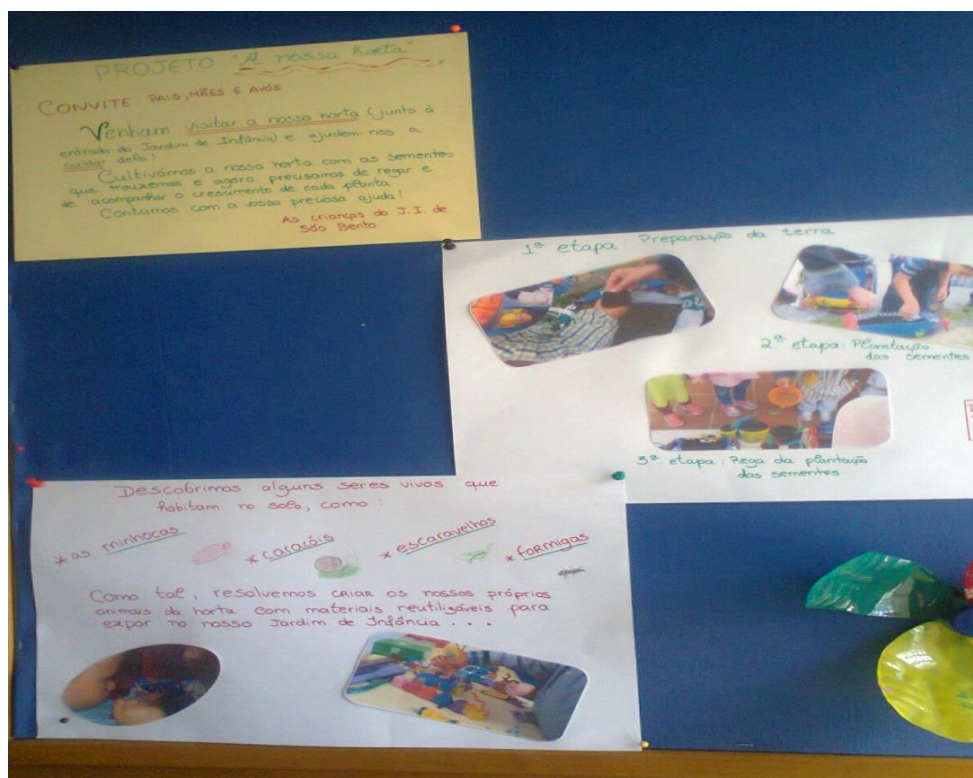


Figura 100: Divulgação do projeto

A distribuição do tempo educativo faz-se de forma flexível, mas corresponde a momentos que se repetem com uma certa periodicidade, dando origem à seguinte rotina educativa.

Rotinas	Horas
Acolhimento	7h:45m
Atividades	9h
Higiene	9h:45m
P. Lanche	10h
Higiene	11h:45m
Almoço	12h às 13h:15m
Higiene	13h:15m
Atividades	13h:30m às 15h:20m
Higiene	15h:20m
Lanche	15h:30m
Atividades livres e saída	16h às 18h:30m

Apêndice 10 - FichaG1/SAC (Sistema de acompanhamento de crianças)**Avaliação Geral do Grupo**

Crianças	Níveis gerais de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Nomes													
1.A.F				X						X			
2. A.S				X						X			
3.A.M				X						X			Desfruta plenamente das atividades e explorações.
4.B			X							X			
5.D. M			X							X			
6.D.V				X					X				Por vezes, custa-lhe prestar atenção
7.F.V				X						X			
8.F				X					X				
9.C.N				X						X			
10.G.S			X							X			
11.I			X							X			
12.J.A			X						X				
13.L.A			X					X					Dificuldades na relação com os pares.
14.L.J				X				X					
15.M.O				X						X			
16.M.S				X				X					
17.M.A				X					X				
18.M.M			X							X			
19.N					X						X		Excelente desenvolvimento.
20.S			X						X				
21.T		X							X				No geral, não manifesta interesse pelas atividades

Apêndice 11 - Evidências da Prática: Abordagem de Mosaico

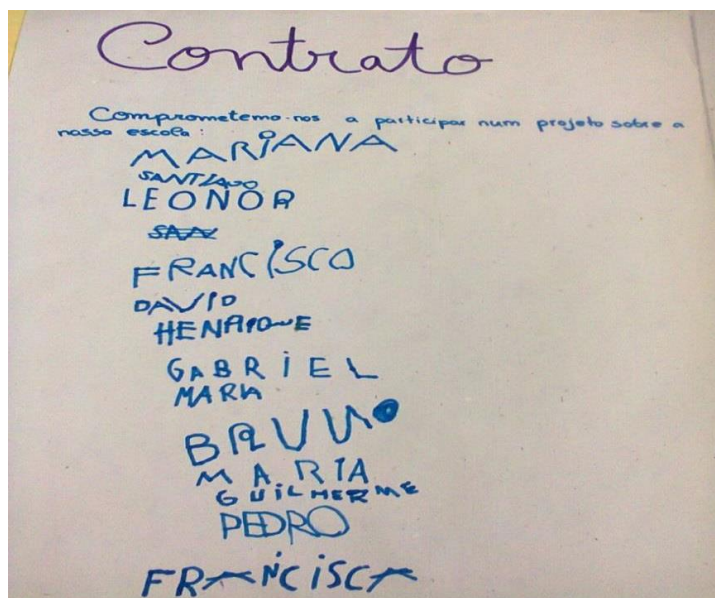


Figura 58: "Contrato" assinado pelas crianças



Figura 59: Desenho de uma criança sobre o seu espaço preferido da instituição



Figura 60: Colagem das fotografias na manta mágica



Figura 61: Colagem dos desenhos na manta mágica



Figura 62: No centro da manta mágica “O Mundo das Pessoas



Figura63: Resultado final da Manta magica



Figura 64: Apresentação da "manta mágica" ao grupo de crianças



Figura 65: Mapa representativo da preferência das crianças

Apêndice 12 - Guião de entrevistas da investigação abordagem de mosaico

O que pensam as crianças da vivência diária no Jardim Infância:

Jardim de Infância

Questionário

Nome da criança: _____

Idade: _____ Sala: _____

1- Qual o espaço que mais gostas no Jardim de Infância?

2- Qual o espaço que menos gostas no Jardim de Infância?

3- O que mais gostas de fazer no Jardim de Infância?

4- O que menos gostas de fazer no Jardim de Infância?

5- O que mais gostas de fazer com os teus amigos?

6- O que mais gostas de fazer sozinho/a?

7- O que, para ti, é mais importante no Jardim de Infância?

8- Se pudesses mudar alguma coisa no Jardim de Infância, o que seria?

Nota: Todas as perguntas se referem ao interior e ao exterior.

Jardim de Infância de São Bento

Questionário

Nome da criança: [REDACTED]

Idade: 5 anos **Sala:** Educadora Alexandra

1– Qual o espaço que mais gostas no jardim de Infância?

R - Gosto da sala de atividades.

2 - Qual o espaço que menos gostas no Jardim de Infância?

R – Não gosto da sala da Educadora Lis.

3 – O que mais gostas de fazer no jardim de Infância?

R – Gosto de Brincar na rua.

4 – O que menos Gostas de Fazer no Jardim de Infância?

R – Não gosto de fazer trabalhos.

5 – O que Mais gostas de fazer com os teus amigos?

R – Brincar com os bonecos e com os animais.

6 – O que mais gostas de fazer sozinho/a?

R – Brincar com os bonecos e com os legos.

7 – O que é para ti, mais importante no Jardim de Infância?

R – A área do computador.

8 – Se pudesses mudar alguma coisa no jardim de Infância, o que seria?

R – Mudava os brinquedos de sítio.

Nota: Todas as perguntas se referem ao interior e ao exterior.

Categorizar pelo que as crianças mais respondem.

Pode existir subcategorização.

Não é preciso numerar quantas crianças gostam ou não gostam.

Quadro questão 1: Qual o espaço que mais gostas no jardim de Infância?

Categorias	Frequência das respostas
Brincar com os amigos	
Jogar à bola	

Quadro questão 2: Qual o espaço que menos gostas no Jardim de Infância?

Categorias	Frequência das respostas
Sala da Lis	

Quadro questão 3: O que mais gostas de fazer no jardim de Infância?

Categorias	Frequências das respostas
Brincar no exterior	

Quadro questão 4: O que menos gostas de Fazer no Jardim de Infância?

Categorias	Frequências das respostas
Fazer fichas	

Quadro questão 5: O que Mais gostas de fazer com os teus amigos?

Categorias	Frequências das respostas
Jogar à bola	
Brincar com animais	

Quadro questão 6: O que mais gostas de fazer sozinho/a?

Categorias	Frequências das respostas
Jogar com legos	

Quadro questão 7: O que é para ti, mais importante no Jardim de Infância?

Categorias	Frequências das respostas
Brincar com os amigos	

Quadro questão 8: Se pudesses mudar alguma coisa no jardim de Infância, o que seria?

Categorias	Frequências das respostas
Mudava tudo na sala	

